

Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos

A Docência e a Formação Continuada

A importância da formação continuada para os **Docentes**
em todos os níveis, primando pelo **Nível Superior**



Atena
Editora
Ano 2024

Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos

A Docência e a Formação Continuada

A importância da formação continuada para os **Docentes**
em todos os níveis, primando pelo **Nível Superior**



Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 A autora

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pela autora.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A docência e a formação continuada - A importância da formação continuada para os docentes em todos os níveis, primando pelo nível superior

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D671	<p>Domingos, Valdeglácia Pinheiro Dantas A docência e a formação continuada - A importância da formação continuada para os docentes em todos os níveis, primando pelo nível superior / Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2426-0 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.260241204</p> <p>1. Formação docente. 2. Universidade. 3. Ensino superior 4. Formação continuada. I. Domingos, Valdeglácia Pinheiro Dantas. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Dedico este trabalho a Deus, minha força espiritualizada, àqueles que contribuíram para meu êxito, aos meus familiares apoio nos momentos difíceis e nos felizes, aos amigos que colaboraram no meu trabalho para que minha ausência não fosse tão prejudicial ao coletivo, a todos que no decorrer dessa caminhada me apoiaram e estimularam a escalar esta conquista.

Agradeço primeiramente a Deus, a minha família, em especial meu marido e meus filhos. Gratidão por terem me apoiado e compreendido minha ausência em alguns momentos para dedicar-me nos estudos, por me ajudarem como ser humano capaz de seguir em frente, em meio às dificuldades, e disposta a manter-me firme na busca de mais uma conquista. Gratidão carinhosamente a equipe de Docentes os meus Mestres, por terem contribuído nessa minha conquista profissional e certamente pessoal. Onde a construção humana pode ser tida como um processo inacabado.

Uma palavra que não representa uma ideia é
uma coisa morta, da mesma forma que uma
ideia não incorporada em palavras não passa
de uma sombra.

(Lev Vygotsky).

Os desafios presentes na educação superior, assim como na trajetória de seus docentes profissionais são cada vez maiores, confirmando a necessidade de pesquisas que busquem conhecer de forma reflexiva e crítica a formação e a atuação do docente da educação universitária nessa nova realidade. A intenção de debater sobre a formação de professores para o ensino superior, através de uma perspectiva reflexiva, vem de fato dos questionamentos e exigências surgidas nesse novo modelo de sociedade, acelerado e informatizado, em relação a capacitação, a atualização, ao fazer pedagógico e a atuação desses profissionais em sala de aula. O objetivo é buscar compreender essa polêmica no meio acadêmico e na sociedade, na intenção de contribuir oferecendo meios para que se encontre solução para esses questionamentos. Refletir se de fato o conjunto de conteúdo para os distintos campos do conhecimento são imprescindíveis no trabalho com os estudantes de graduação, se também é verdadeira a orientação da formação num eixo multidimensional que ultrapassa o saber estático e fragmentado. Diante dessa nova Era que hoje se apresenta, a importância desse tema, os objetivos aqui propostos em busca de estratégias para solucionar os desafios em questão fizeram esse trabalho ser construído através de uma pesquisa bibliográfica com teóricos referenciados e comprometidos com a temática. Realizada uma pesquisa de campo no Instituto Educar&transformar, instituição de cursos superiores, indagando a importância da formação continuada para quem ministra na docência superior. Há de se compreender que o Ensino Superior está permeado de desafios e, por meio da reflexão e ação docente em se dispor a rever conceitos e a querer transformar, tornar-se-á possível garantir os primeiros passos para uma proposta de melhorias na educação universitária, fazendo com que se tenha um ensino-aprendizagem de excelência através de docentes de nível superior, devidamente capacitados e atualizados. O universitário ao adentrar a universidade ele está conquistando mais um degrau de sua meta, mas a continuidade dessa ascensão dependerá do conhecimento de suas escolhas, do saber sobre o espaço que foi conquistado, a sua origem, o que tem a oferecer e como esse profissional se posicionará diante do eixo assumido que é de fazer do homem um ser que deve se preocupar com a posteridade, com o legado da humanidade e não de grupos particularizados em profissões ou representantes de recortes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: 1.Docência superior. 2.Universidade. 3. Formação continuada

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IHU	Instituto Humanista Unisinos
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFTS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROUNI	Programa Universitário para todos
PROIN	Programa de Apoio à Integração Graduação/ Pós-Graduação
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIS	Sistema de Informações em Saúde
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

1. INTRODUÇÃO	1
2. A DOCÊNCIA SUPERIOR NA UNIVERSIDADE EM SEUS DESAFIOS E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS E NA SUA COMPLEXIDADE	5
2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR	10
3. CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SUA FORMAÇÃO, TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	16
3.1 MICHEL FOUCAULT E O SEU DEBRUÇAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O OLHAR FOUCAULTIANO NA PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO	22
4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM CAMPO LIGADO AOS SABERES E À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	26
4.1 CONHECER A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, A REALIDADE NACIONAL, A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	32
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	39
5. METODOLOGIA DE ESTUDO.....	43
5.1 DISTRIBUIÇÃO DOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS OUTORGADOS PELO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR	46
5.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O REGIME DE TRABALHO.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	65
SOBRE A AUTORA	68

INTRODUÇÃO

Esta obra apresenta uma reflexão sobre a formação continuada para Educadores, suas relações com a diversidade da docência como prática pedagógica, em seu processo contínuo de aperfeiçoamento, trazendo à tona uma discussão já decorrente nos meios acadêmicos e porque não afirmar na sociedade, através de questionamentos entre os docentes, Instituições de ensino e até mesmo as Instituições de ensino superior (IES), Universidades em uma perspectiva ética, educacional, institucional e política. Sabe-se que as reformas no campo político e econômico desafiam o trabalho desses professores na medida em que toda a comunidade acadêmica vive em tensão em decorrência de omissões da legislação e das tendências de mercado expressas por meio de políticas nacionais que incorporam tendências mundiais de padronização e regulamentação do trabalho do professor. Essa frase “Professores do Ensino Superior” ainda não está constituída de uma sólida produção científica e essa carência de estudos mais aprofundado e comprovado vem acarretar dificuldades em melhorias para o desempenho profissional desses professores e essa preocupação deveria ser uma constante, através de projetos governamentais ou das próprias instituições universitárias. Este é o olhar que se quer perceber do Estado, das políticas públicas do país para os milhares de alunos universitários que almejam uma formação de qualidade através de seus professores devidamente capacitados, preparados em sua formação de docência superior e em suas especificidades. A reflexão deverá ser quanto a continuidade da formação, ultrapassando a formação inicial, para que os indivíduos que exercem o ato de educar, possam fazer com grande qualidade com total eficiência e eficácia

É sabido que o elemento central para o processo educacional é o sujeito, e será trabalhado através da articulação entre Foucault e a educação, e tantos outros autores, pois o sujeito se torna o tema principal das pesquisas e dos estudos minuciosos sobre estes sujeitos nessa nova perspectiva para a educação, do novo aprender. Silvio Gallo filósofo, mestre em educação pela Faculdade de Campinas (UNICAMP), afirmou em entrevista ao Instituto de Humanidade da Unisinos auxiliar; IHU A pensar a educação e a escola pelo menos em três dimensões: que Foucault pode A construção do saber pedagógico na dimensão científica disciplinamento e pelo controle; ; as GALLO, Sílvio. (2006)”. as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão ética. Trabalharemos teóricos que entre este trabalho versará sobre a necessidade de uma educação que contemple a plena construção do sujeito, teorizado pelo posicionamento por alguns autores como Foucault que sobre essa importante discussão da temática sobre o docente universitário numa proposta de conhecimento de si, de sua construção como pessoa e de cidadania como bem o coloca os seus argumentos.

Este trabalho vem apresentando correntes que tratam questões pedagógicas e econômicas, sem aprofundar no mérito da intersecção desses enfoques, com o intuito de esboçar a proximidade e complexidade das relações que norteiam a formação e qualificação

de professores. Assim, esta obra procura refletir sobre estas inquietações instauradas na sociedade: Quais atitudes podem se tomar para encontrar soluções e alternativas para um educar de qualidade e compromisso? E sanar a preocupação que estão presentes sobre formação continuada dos educadores. Nossa real preocupação é que os formadores e mediadores educacionais, não se cansem e se excluam do processo de aprender para ensinar, Pois quando este processo não for inovado causará danos aos que desejam aprender, sem inovação teremos um processo degradado e tradicional educacionalmente.

Como devemos lidar com o fato de não ser o professor, o único “porta-voz” do saber e de que agora o aluno tem acesso ao conteúdo previamente e que se deve deixar o tradicional papel de transmissor. Procurar usar métodos, estratégias, utilizá-los com o objetivo de facilitar (mediar) a compreensão das muitas informações que os alunos recebem. Deve se fazer com que a aula seja atrativa e significativa e se formar uma nova identidade que seria então a representatividade do professor ou seja um educados para este novo tempo. Tratamos como a problemática da não construção humana e profissional do docente da negação ao novo, aquele que recusa continuar a aprender, a desenvolver um conhecimento de ponta para fornecer aos seus discentes o real processo de ensino dentro de parâmetros científicos e atualizados.

Construir uma perspectiva teórica foucaultiana que esclareça as possíveis relações entre educação e a formação da consciência crítica, no âmbito da formação de professores é uma das possibilidades para o entendimento dessas questões. Como a construção do sujeito, tipo quem ele é, o que ele sabe fazer de ocupação, ou seja, temos uma representação de sujeito em passagem da condição de menoridade intelectual para uma condição de ator epistemologicamente emancipado do seu processo científico, este que lhe garantirá a libertação intelectual até mesmo para buscar novas formações consciente que aprender é um processo contínuo.

TARDIFF, Lessard , 2005, apud Bertotti: Rietow, (2013), teorizam que para repensar a formação docente no Brasil é preciso atender as demandas da sociedade, afinal: “ o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações ”. (Tardiff e Lessard,2005).

No que se refere à formação e preparação do professor para o exercício do ensinar, este trabalho terá a colaboração de vários teóricos estudiosos da temática em debate, são eles Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002; Nóvoa,1992; Foucault,1987; Pedro Demo,2004; Gallo,Sílvio,2006; Pimenta e Anastasiou, 2002; Tardif,2005; Masetto, 2000;Soares e Cunha, 2010; Anastasiou, 2002; Vaillant, Marcelo Garcia (2001) ;Balzan, 2000; Morosini, 2001; Freitas,1999; Nóvoa,1999; Vasconcelos, 2000; Imbernón, 2010, (dentre outros). A real intenção será não esgotar essa temática, pois é um assunto amplo, complexo, com pontos relevantes em que há a necessidade de outras discussões para se enxergar a luz nesse túnel ainda cinzento.

Foi elencado como problema de pesquisa: Como se dá a formação de professores para a Educação, como eliminar o medo ao novo? Tendo como objetivo geral refletir sobre a formação de professores para a Educação e suas relações com a diversidade da docência como prática pedagógica, em seu processo de construção contínua de aperfeiçoamento. Objetivando especificamente **o resgatar** em um breve histórico sobre a docência; **O compreender** a constituição do professor na contemporaneidade;

O especificar de modo claro a profissionalidade do docente e seus saberes. E por fim;

O conhecer a docência à realidade nacional, à legislação e às políticas públicas que dão embasamento à docência superior no país.

Justificamos que neste trabalho podemos frisar que a reflexão deve fazer parte do cotidiano das instituições de ensino e aprendizagem fazendo com que os professores entendam que mudanças ocorrerão e que continuarão acontecendo na sociedade, nesse mundo globalizado e adverso e, que, habituados a velhas práticas e concepções eles ficarão a margem de um social educacional sem evolução profissional, logo, ficarão como professores e não educadores.

Os professores ensinam conteúdo sem buscar novos, somente os repassam, mas educadores são eternos investigadores que buscam no novo condições científicas para o processo de ensino e aprendizagem, eles precisarão adaptar-se a uma nova realidade educacional em que se prioriza o ser humano, em que o investimento em formação continuada será voltado para as questões didáticas pedagógicas e científicas, ou seja, para a excelência do ensino-aprendizagem é no tudo isto fundamental e prioritário. A conquista do docente é ter a competência teórica necessária para fundamentar sua prática pedagógica, a clareza de suas ações numa metodologia inovadora e incentivadora ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Eis a fundamentação deste trabalho de ressaltar a grande importância da formação continuada para o docente, onde os mesmos estarão sempre prontos a enfrentarem os desafios impostos pelos tempos atuais, onde a própria sociedade cobra o pleno conhecimento acadêmico para o real desenvolvimento dos aprendentes seja de que nível for, o aprender se mostra de excelência, quando repassado por um docente de excelência em conhecimento. Ou seja, sendo um eterno investigador cientista.

O agir metodológico deste trabalho foi primado por um processo de pesquisa qualitativa e quantitativa fontes bibliográficas, onde foi feito questionários com Docentes do nível Superior para apurar frente às pesquisas a real importância da formação continuada, e dentro da avaliação de quesitos, tais, sexo, cor do docente, nível de escolaridade, instituições públicas e privadas, e feito uma pesquisa de campo no Instituto Educaretransformar esta, de ensino superior, como Graduação e Pós Graduação juntamente com parceiros junto ao MEC, estes parceiros são pessoas comprometidas com a extensão da formação continuada, preservando-os não informaremos os nomes dos parceiros. Processo científico que possibilitará uma visão mais ampla do objeto de estudo. É importante salientar que

a pesquisa se baseia na formação docente de nível superior como fonte de estudo, bem como os objetivos propostos para este trabalho, a metodologia de investigação da pesquisa foi através da abordagem qualitativa, quantitativa, e bibliográfica, mas com elementos para a compreensão e fundamentação dos dados.

Logo, este trabalho será estruturado em 4 (quatro) Capítulos temáticos lógicos sequenciais e estes categorizados da seguinte maneira: **O primeiro Capítulo** – Resgatar em um breve histórico A Docência Superior na Universidade em seus desafios e sua complexidade. Um breve histórico sobre a universidade, enquanto produtora de conhecimento; processo de democratização do ensino superior e da emancipação que ocorre na universidade e suas possíveis consequências para a docência universitária; conceito de docência e da docência na universidade, sublinhando as dimensões e desafios que configuram a docência universitária.

No segundo Capítulo – Compreender sobre a Constituição do professor universitário: sua formação trajetória e atuação profissional. Partir do princípio que trata o Artigo 66 da LDB 9394/96, que determina que a formação do professor universitário “far-se-á em cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado”. Art. 66. A preparação para exercício do magistério superior far programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. será em nível de pós-graduação, prioritariamente em O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Uma vez que, reconhecidamente, essa “formação” não satisfaz as necessidades de ser professor hoje, será debatida a constituição do “professor universitário”, sua formação, trajetória e atuação profissional.

No terceiro Capítulo aos Refletir sobre a Profissionalidade docente: um campo ligado saberes e à identidade profissional docente uma abordagem sobre a profissionalidade docente enquanto um campo ligado à identidade e saberes docentes, visto que se considera a identidade docente e os saberes profissionais corresponsáveis, por especificar, diferenciar, dar o tom e a tintura que marcam o “ser e estar professor”.

No quarto Capítulo Conhecer a Docência universitária, a realidade nacional, a legislação e as políticas públicas. Procurar-se-á conhecer as diversas correntes que tratam da formação e qualificação do docente do magistério superior; este trabalho levará, inicialmente, para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (INEP, 2007, p. 139), descrevendo como o corpo docente é considerado nos diversos instrumentos de avaliação da educação superior. Em seguida, mostrará aspectos pertinentes à formação e qualificação do corpo docente, à luz da legislação vigente, sobre os enfoques diferenciados: pedagógico e econômico. Veremos os aspectos quantitativos e qualitativos em foco como os métodos da pesquisa deste trabalho.

A DOCÊNCIA SUPERIOR NA UNIVERSIDADE EM SEUS DESAFIOS E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS E NA SUA COMPLEXIDADE

Sabe-se que hoje a forma de ensinar está cada vez mais voltada para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social. Tem-se percebido isso, através dos alunos que já vêm com uma bagagem de informações do se cotidiano e deseja, que de maneira significativa, obterem conhecimentos mais relevantes, dinâmicos, que os façam compreender a verdade daquilo que os instiga. A ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, pois trabalhar somente o meio social do aluno pode significar que a intenção da instituição é aprisionar realidade dele ou limita lá, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela. Necessário se faz ampliar as práticas e desafios de forma a atender não somente o meio social do aprendiz tem que ter a significação de um preparo não só para a comunidade na qual vive, mas para o seu pertencimento, para todo o meio social.

Através de um mundo científico que leva o aprendiz à luz de uma realidade para transformações acadêmicas, um mundo científico e de ponta. A história da didática surge das ações de Comênio (1592 1670), que tinha como objetivo reformar a escola e o ensino. A palavra didática deriva do grego, cuja significação é “arte de ensinar”. O fundamento da didática magna de Comênio era ensinar tudo a todos, deixando a formação de um homem ideal em segundo plano. Como já citado, as práticas em sala de aula estão cada vez mais envolvidas pela maneira, isto é, pela forma que o docente ensina, reconhecendo as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social.

Esta ação, porém, precisa estar embasada em fins pedagógicos de amplitude, para não haver uma estigmatização, pois trabalhar somente o meio social do estudante pode caracterizar que a intenção é de aprisioná-lo numa realidade limitada, onde ele não poderia ser nada além do que previsto por ela (pela instituição). Importante é trabalhar, ter conhecimento, saber aplicar estratégias, técnicas voltadas à realidade e meio social em que o aluno está inserido, porém não se deve focar somente nesse contexto, pois poderia engessar a sua aprendizagem limitando o à sua situação local, ao seu meio social, é fundamental o conhecimento científico de qualquer temática a ser exposto e que deve ser contextualizado, pesquisado com o aluno, dialogado com o aprendente para assim obter um saber significativo. O fazer didático deve ser aplicado, com isso haverá a possibilidade de reflexão a cada nova situação de aprendizagem incluindo outras realidades e outros meios sociais, o docente obterá então outras vivências, outras habilidades aumentando seu campo de conhecimento. Estando aqui a debater sobre esses desafios e práticas

pedagógicas no ensino superior, não se pode deixar de responder ao que já se comentou no início deste trabalho. Desafios estes que devem ser superados pelo docente universitário para a superação da visão instrumental da didática em sala de aula dos universitários em formação;

Desafios extrema mente complexos, mas necessário para galgarmos as reais conquistas acadêmicas da vida. Estas que mudarão proativamente os paradigmas da vida de um indivíduo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96(LDB) nela há explicitações, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, definições sobre a compreensão do termo Formação e Competência do Docente Universitário. Tipo no artigo 13 da LDB Formação Continuada em serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria e tutoria). O Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional I (LDB) trata das incumbências dos docentes.

Dentre estas, estão:

- Ensino.
- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com a Secretaria de ensino fundamental do MEC; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.
- Garantir o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Respeitar o direito à educação humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, cegas e com deficiências outras várias. Compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) Parágrafo único.

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I- A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II - A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) III o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) Optouse, também, pela conjectura “de que não há ensino de qualidade sem que haja formação adequada de professores” (NÓVOA, 1992), e com isso basear as discussões e reflexões dessa pesquisa em torno dessas proposições.

Sabe-se o quão é desafiador manter a harmonia no ambiente do espaço escolar, saber lidar com os estudantes, mantê-los concentrados em atenção ao que se está ministrando, fazê-los assimilarem os conteúdos da disciplina se torna uma tarefa desafiadora para o educador. Hoje, com a globalização, com toda a tecnologia nas mãos e na cabeça do aluno, traz um envolvimento ímpar, distraindo-os em relação ao que está se passando ao seu entorno, principalmente se for uma aula sem nenhum atrativo, sem nenhuma didática que os sacudam daquela situação.

Mas como agir diante de tamanho desafio? Logo, será preciso buscar ferramentas adequadas para chamar a atenção desse público ansioso por novidades e verdades científicas. Esse aluno quer aprender, mas através de situações inovadoras, para que ele possa deixar de lado as suas ferramentas tecnológicas que lhe prende a atenção, e assim trazer os discentes para investigações científicas no processo de aprendizagem, transformando aulas em um eterno processo motivacional.

O professor também tem que saber usar as mesmas ferramentas que o aluno usa e outras tantas mais para fazer sua aula mais interativa, com o processo tecnológico, não são muitos que dominam hoje em dia a tecnologia necessário devido os pós a, mas se fez pandemia, que impediu de termos aulas presenciais e muitos docentes tiveram que usar esta nova ferramenta. Mais estimulante, e a distância, estimulando o discente ao gosto de quero mais para a aula seguinte. Não só esses equipamentos são importantes, e se fazem necessários também tê-lo planejamento, a metodologia, o diálogo como conhecimento fundamentado cientificamente serão essenciais para o sucesso da aula.

O aprendiz precisa ter uma participação real, ser envolvido nessa interação pelo professor, dialogando, questionando, desenvolvendo seu senso crítico, trazendo argumentos anteriores, mostrando a compreensão daquele tema. Isso é essencial para que esse aprendiz tenha vontade de estar naquele ambiente, interagindo com colegas e professor. Pois, uma visão crítica precisa ser construída sobre a metodologia que está sendo aplicada no ensino aprendizagem fazendo com que o educador pense na sua capacidade de saber refletir sobre essa metodologia que seja realmente interessante e significativa.

Dessa forma, Zabala (1998) afirma que: As atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiam uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada (p.186). Constata-se então que a didática do ensino superior traz práticas e desafios, onde se faz necessário o desenvolvimento de ambientes de ensino aprendizagem com condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, conduzindo-os a um aprender de forma crítica e reflexiva.

O professor do ensino superior deve assumir a função de criar situações para momentos de questionamentos, desacomodados métodos, instigando, propiciando situações de desafios a serem vencidos pelos estudantes, pois só assim eles irão poder construir conhecimentos e aprender além do seu meio social, com amplitude de conhecimentos onde não se sintam engessados à realidade fora do seu cotidiano. O professor para não ser um indivíduo que só transfere conhecimentos, como diz Paulo Freire (2006), ele tem que estar aberto a indagações, questionamentos e à curiosidade dos alunos. Então ele realmente questionamento, envolvendo ensinará, respeitando seu aprendiz, ouvindo seu o naquele novo saber e não se fazendo apenas um ser que só transfere conhecimento.

Segundo Freire (2006), “O educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. O Educador do ensino superior deve ter consciência que o aluno deve participar das aulas, tendo em vista que o docente ali presente não é o detentor do conhecimento e que a sua presença na aula é uma forma de incentivar o discente a desenvolver ou despertar o interesse pelos conteúdos e colocá-los em prática.

É sabido que o aluno ao ingressar no ensino superior, ele enxerga uma realidade diferenciada da vivida por ele na educação básica. A sistemática é outra, o comportamento dos educadores tem outra conotação, a forma de mediação dos assuntos desenvolvidos na sala de aula passa a responsabilizá-lo com mais ênfase, existe uma constante cobrança por conhecimento de assuntos específicos, que às vezes nem foram vistos ou estudados anteriormente e ele tem que se habituar a administrar seu tempo de estudo para resgatar aquelas informações e, principalmente, desenvolver hábitos e compromisso com a leitura. É preciso saber lidar com essa situação, pois o aluno não está preparado para esse tipo de cobrança, desde a educação básica, e muitas vezes tem vontade de abandonar os estudos se não houver um bom acolhimento do docente

As dificuldades que os cursos nos apresentam. Tais nos programas de Mestrado e Doutorado. formações stricto Buscar formação fora é tentar conseguir um título pra fazer valer de fato um nível mais elevado da docência, quando se busca em seu País e não se consegue frustra toda uma ação docente frente a profissão, deixando o distante das reais estratégias pedagógicas que o farão superar desafios na profissão de docente, pois, quanto mais se capacita cientificamente, mais hábil fica a resolver os desafios e mais perto de galgar conquistas, até mesmo com os próprios discentes, clientes hoje bem exigente, até por saber que não é mais só o professor o detentor da verdade, os mesmos buscam interação e construção no aprendizado;

Buscam um real feedback entre o docente e eles os discentes. Comprova se que há um enorme abismo em relação à didática aplicada no ensino básico para o ensino superior, dificultando assim o desempenho de alunos que não tiveram ensino de qualidade na educação básica ou que estudaram de forma muito restrita em relação aos conteúdos e métodos de ensino. Não se fala aqui da maioria das escolas, pois já se têm vários registros

de bons resultados em relação à aprendizagem, de um modo geral, dos estudantes do ensino médio, mas que ainda precisasse chegar a um patamar de qualidade e excelência para redimir essa situação de muitos outros estudantes ao ingressarem em uma faculdade.

Diante desse pressuposto, ainda se tem alunos oriundos de escolas que não lhes dão condições de acompanhar de forma eficaz os métodos de ensino do docente superior, pois também, pela falta de uma capacitação continuada, esse professor ainda tem muito do tradicionalismo, sem revisão na sua prática pedagógica, o que dificulta ainda mais a adequação daquele aluno na universidade. Quando se reporta ao método tradicional de ensino é preciso saber que ele surgiu no século XVIII, a partir do Iluminismo. Tinha como principal objetivo expandir o acesso ao conhecimento. Esse método possui um modelo firmado e resistência para aceitar inovações, por isso mesmo a comparação e o estigma para os educadores que não aceitam o novo, às mudanças necessárias ao surgimento de uma nova era na educação, a revolução da tecnologia no nosso cotidiano.

Geralmente as escolas e, portanto, seus professores, que ainda adotam métodos tradicionalistas acreditam que a formação de um aluno criativo e crítico depende da bagagem de informações adquiridas e de conhecimentos consolidados pelos alunos. É o caso do transmissor e detentor do conhecimento, tudo é centralizado nele e assim ele, o professor, mantém um distanciamento do seu aluno, fazendo o ser um ser passivo em sala de aula que não é ouvido, nem dá sua opinião.

Sabe-se que os métodos utilizados no ensino superior são parcialmente aplicados de forma tradicional, mesmo com o envolvimento de alguma inovação como o uso de equipamentos tecnológicos, mas a postura de docente em relação à forma de avaliar, ainda provém muito do “medir” conhecimento. Segundo Mizukami (2001), na abordagem tradicional o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores; é instruído e ensinado pelo professor. Dessa forma a inteligência é concebida pelo acúmulo de informações. Os métodos tradicionais têm como objetivo a transmissão dos conteúdos definidos onde a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações prevaleçam sobre a formação do pensamento reflexivo.

Constata-se a partir dessa abordagem em relação à Docência Superior que todos os educadores, além de saber a necessidade de uma contínua formação pedagógica, que os farão mais capazes na realização de suas práticas em sala de aula, criarão também, o ato da reflexão. Entendendo que refletir significa pensar excessivamente, meditar sobre algo. O professor reflexivo é aquele que medita, pensa o seu fazer pedagógico e seus conceitos didáticos. Segundo Candau (2000, p.89):[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática.

Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetados, estanques e isoladas, de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão,

sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação. É uma necessidade premente que se tem hoje em dia, de repensar a prática pedagógica, A necessidade de o professor repensar sua prática pedagógica é fundamental para a construção do conhecimento e problematização de hipóteses. O professor reflexivo vai além dos muros da escola, pesquisa, inova e transforma. Saber aplicar métodos inovadores na didática do ensino superior, como pesquisas voltadas para o meio social, partindo de sua realidade e abrangendo essas pesquisas para uma amplitude, desenvolverá no aluno uma capacidade crítica e reflexiva dos conteúdos assimilados. Assim se terá um cidadão pleno, pensante, envolvido, autônomo, crítico e motivado a dar continuidade aos saberes necessários à sua vida de pertencimento à sociedade. Quadro 02 Educação não tradicional, com tecnologia se vence desafios e se busca conquistar mais facilmente

2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR

Atualmente as universidades brasileiras têm enfrentado muitos desafios quanto à formação de professores. Os documentos oficiais apontam necessidades e cobram das instituições de ensino de graduação projetos pedagógicos que atendam as especificidades de cada área. Sendo assim, os estudantes devem compreender e mobilizar-se quanto às concepções de ensino aprendizagem, metodologias de ensino, orientações didáticas, meios e processos de avaliação e a organização e planejamento de trabalho, ou seja, temáticas referentes à profissão docente. Os docentes já formados se atentam em ministrar aulas ou realizam pesquisas que por vezes apresentam certo distanciamento das questões acerca do magistério e logo não contemplam os reais desafios de ambos os campos.

Sendo assim, a formação continuada surge como meio para formar, informar, atualizar se e oferecer aos docentes universitários oportunidades de aprofundar seu conhecimento acerca do desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem, às novas metodologias de ensino. Surgi então indagações sobre o tipo de profissional que quer se formar; os caminhos da pesquisa e o exercício docente são algumas das temáticas que postas em evidência se questionam: Iremos conhecer a identidade desses profissionais. Iremos compreender vendo o histórico da formação de professores no Brasil. Como ocorre o entrelaçamento entre pesquisa, ensino e extensão. Trabalharemos esses conceitos desde a história à atualidade. Esse trabalho se propõe a discorrer sobre esses eixos e apresentar alguns desafios quanto à formação de professores na contemporaneidade. Podemos frisar que no olhar sobre o contexto histórico da formação de professores no Brasil durante período colonial, colégios jesuítas, aulas régias implementadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados no Brasil a partir da vinda de D. João VI em 1808, nessa época ainda não era explícita a preocupação com a formação de professores.

Essa preocupação só veio com a Lei de Escolas de Primeiras Letras, que foi promulgada em 15 de outubro de 1827 como destaca Saviani (2009). Nessas escolas o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, segundo apontava o artigo 4º em que descrevia que os professores deveriam ser treinados às próprias custas nas capitais e nas províncias. Logo, propõe-se então o preparo didático, no entanto sem menção às questões pedagógicas. Em processo de crescimento na época da formação de professores. Segundo Saviani (2009), após a deu mais um passo: promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A província d p. 144). o Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país.

Essas escolas foram abertas em várias províncias, no entanto, foram fechadas e reabertas com frequência. Nessa época a formação/preparação dos professores passou por várias reorganizações, predominando o domínio os conhecimentos a serem transmitidos: Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. (SAVIANI, 2009, p. 144). Logo, os professores devem atentar). se para os conhecimentos que seriam ensinados às crianças e desconsideravam-se as questões didático pedagógicas. O mesmo autor ainda destaca que essa via normalista de formação ainda perdurou ao longo do século XIX.

Apesar dos contrapontos das Escolas Normais, estas trouxeram marcas significativas quanto à formação e professores, demonstrava preocupação com ensino desenvolvendo um padrão dominante acerca dos conhecimentos transmitidos. Mas, por seguinte, a formação de professores ganha um novo recomeço: Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sobre a inspiração do ideário da Escola Nova. (Idem, p. 145). A partir de então as Escolas Normais se transformam em Escola de Professores. Que apresentava um currículo com disciplinas na área da biologia, sociologia e história da educação etc. Em 1932 aspirante à Escola Nova criou-se os Institutos de Educação. Em pôr seguinte segundo Saviani (2009) “a partir do Decreto Lei nº 1.190, de 4 (Quatro) de abril de 1939, que deu organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (p,146).

É notório que a formação de professores no Brasil percorre um caminho de inúmeras mudanças até chegar a década de 1970 que: [...] mesmo já estando em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e, com isto, as pesquisas educacionais movimentam se em investimentos e interesses diversos, praticamente só o que era exigido do candidato a professor de ensino superior é que este tivesse o curso de bacharelado para o exercício competente de sua profissão, situação essa que se fundamentava em uma crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras LIMA, 2009, p. 3).

Mostrando na prática, como se fazia. (CUNHA; Haja vista que somente o curso de bacharel não é suficiente para preparar esse profissional para a docência, constata se que a formação didático pedagógica fornece embasamento que o auxilia na sua prática diária, logo, a dispensa desses conhecimentos dificulta tanto o docente quanto os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Argumenta se que as políticas que se destinam à formação de docentes para o ensino superior têm influenciado de forma significativa, uma vez que estas têm como objetivos, par a atribuir, consolidar, controlar e incentivar os programas de formação continuada.

No entanto, as universidades e os docentes passam por uma crise que segundo as autoras Cunha e Lima (2009, p. 4) : A partir dos anos 80 o financiamento das instituições de ensino superior pelo Estado tornou se inviável, devido à crise fiscal que se instalou sobre os países trazendo graves consequências e tornando inviável o modelo incrementado, que visava desenvolver o crescimento dos centros de ensino superior, uma vez que ele depende dos montantes crescentes dos recursos em termos absolutos, e de um aumento constante dos percentuais do orçamento público destinados à educação superior.

Enfim, a universidade pública no Brasil, se apresenta como um cenário marcado por dificuldades e lacunas que necessitam de novas mudanças, organização e ampliação da sua estrutura. Como destacado, a formação de professores no Brasil. Conforme Gatti (2016) bem como o processo de formação continuada, à medida que considera as organizações curriculares e estruturais não pode deixar a margem “[...] o entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisões, das soluções de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças [...] (p. 92)”, além do que as atividades formais de índole continuada, ressignificam as novas formas de organização e podem gerar encaminhamentos e desdobramentos específicos.

As políticas destinadas à formação de docentes para o ensino superior ainda apresentam lacunas, necessidades como visto anteriormente, no entanto algumas políticas destinadas ao ensino superior procuram formar profissionais capazes de atuar neste nível de ensino de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja contemplado. A seguir apresentaremos alguns pontos relevantes acerca da formação de professores sob a ótica das políticas nacionais. Os Desafios da docência universitária na atualidade consistem na formação e competência em uma área especificamente naquela a qual irá atuar a

experiência profissional também é importante, uma vez que a prática ajuda a aprimorar os conhecimentos e domínio da ação que irá exercer. O domínio na área pedagógica se apresenta como um dos desafios aos docentes do ensino superior, como pode ser percebido nas palavras de (2009) : A docência no nível Cunha e Lima superior exige do professor domínio na área pedagógica.

Em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, ou porque nunca tiveram oportunidade ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Existem o elo menos quatro grandes eixos indispensáveis aos profissionais nesse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor aluno no processo e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional. O objetivo da docência é a aprendizagem significativa dos alunos, logo, este profissional precisa compreender não só os saberes específicos e pedagógicos, mas, os processos de ensino e aprendizagem, como se desenvolve o aprendizado, correntes do pensamento pedagógico de ensino, as teorias de nortear sua prática pedagógica etc., correntes estas que irão designar o fazer pedagógico de uma maneira mais consciente, para que assim possa desenvolver seu trabalho de forma significativa.

Sem o domínio destas questões o processo de ensino e aprendizagem poderá ser apresentado de forma fragmentada, sendo pouco significativa e satisfatória. Correntes pedagógicas principais ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com tendências pedagógicas. progressistas. Libânio (As 1985). Que apresentou a seguinte classificação das tendências pedagógicas são divididas em liberais e A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseados nas aptidões individuais. Dessa forma, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classe, desenvolvendo sua cultura individual. Com isso as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, já que, a escola não leva em consideração as desigualdades sociais. Existem quatro tendências pedagógicas liberais: Tradicional: tem como objetivo a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta em que apenas o professor tem razão.

Sua metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva. Renovada: a educação escolar assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento. Os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do aluno. Sua proposta metodológica tem como característica os experimentos e as pesquisas. O professor deixa de ser um mero expositor e assume o papel de elaborar situações desafiadoras da aprendizagem. A aprendizagem é construída através de planejamentos e testes. O professor passa a respeitar e a atender as necessidades individuais dos alunos. Renovada não diretiva: há uma maior preocupação

com o desenvolvimento da personalidade do aluno, com o autoconhecimento e com a realização pessoal. Os conteúdos escolares passam a ter significação pessoal, indo ao encontro dos interesses e motivação do aluno. São incluídas atividades de sensibilidade, expressão e comunicação interpessoal, acentuando-se a importância dos trabalhos em grupos. Aprender torna intransferível. A relação professor e aluno passa a ser marcada pela afetividade. **Tecnicista:** o interno e enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente, tecnicista. Os conteúdos que ganham destaque são os objetivos e neutros. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações.

O educador tem uma relação profissional e interpessoal com o aluno. Já as tendências pedagógicas progressistas analisam de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade Histórico social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Ela assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo. É dividida em três tendências: **Libertadora:** o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade e os conteúdos são extraídos da prática social e cotidiana dos alunos. Os conteúdos pré-selecionados são vistos como uma invasão cultural. A metodologia é caracterizada pela problematização da experiência social em grupos de discussão. A relação do professor com o aluno é tida como horizontal em que ambos passam a fazer parte do ato de educar. **Libertária:** A escola propicia práticas democráticas, pois acredita que a consciência política resulta em conquistas sociais.

Os conteúdos dão ênfase nas lutas sociais, cuja metodologia está relacionada com a vivência grupal. O professor tornase um orientador do grupo sem impor suas ideias e convicções. **Crítico social dos conteúdos:** a escola tem a tarefa de garantir a apropriação do conhecimento científico e universal, tornando crítica se uma arma de luta importante. A classe trabalhadora deve apropriarse do saber. Adota o método dialético, que é visto como o responsável pelo confronto entre as experiências pessoais e o conteúdo transmitido na escola. O educando participa com suas experiências e o professor com sua visão da realidade. Desse modo, a aquisição do conhecimento passa por uma sistematização consciente acerca de sua prática pedagógica, logo, o mesmo se distancia de erros e ilusões de um conhecimento acabado. Outro fator relevante a ser considerado é o contexto o qual trabalha que deve ser considerado pelo docente, haja vista que o docente do nível superior leciona em disciplinas de determinado curso, no entanto, este não faz um paralelo com elas, apresentando apenas o que lhe foi solicitado, quiçá as disciplinas para o qual foi contratado a lecionar.

A leitura da realidade, a necessidade estabelecer relação com o contexto e as manifestações do conhecimento científico como propõe Lima (2008) [...] à propõe que: docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intã extramuros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento a práxis educacional e transformações sociais, assim a sua busca deve estar centrada na

dialogicidade e emancipação de sujeitos comprometidos, consigo mesmo e com os demais por meio da conscientização do papel das instituições e dos indivíduos como coletividade. (p. 6). Tomando como referência a ação, reflexão, ação como um elemento de formação, este se torna um desafio da profissão docente, que proporciona a ressignificação e avaliação do ser professor na atualidade. A conscientização do ser docente como destacado pelo autor propõe uma superação do discurso e a aproximação da universidade com os indivíduos e com o coletivo, ou seja, uma universidade comprometida com a realidade.

Atualmente as informações vêm chegando cada vez mais com rapidez, e logo requer dos docentes Kenski (2007, p. 60) conhecimentos e atualização acerca das novas ferramentas tecnológicas. Como destaca: As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerarse alguém totalmente formado, independente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos online, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das intenções com todos os tipos de tecnologias midiáticas. Neste caso, tanto à docência quanto a formação docente necessitam de conhecimento/ informação para um bom desempenho das atividades, deste modo, essas ferramentas podem ser um meio de atualização e formação ou no caso de falta de conhecimento ou domínio do docente pode ser considerado “desinformado” ou desatualizado, uma vez que as novas tecnologias propiciam a aquisição de novas informações, conhecimento, ampliação de pesquisa e saberes.

Outro aspecto relevante acerca da docência diz respeito ao currículo que deve abranger. Segundo Cunha e Lima (2009) o trabalho em equipe multidisciplinar, comunicação e realização de relatórios, pesquisa em biblioteca, videoteca, usar computadores para realização de atividades acadêmicas, a valorização da profissão, a pesquisa, a crítica, a cooperação e valores éticos, culturais e políticos entre outros. Enfim, destacamos apenas alguns dos desafios que os docentes do ensino superior enfrentam na atualidade, no entanto, é imprescindível que estes busquem compreender o exercício docente é uma atitude permanente de questionamentos, procura de soluções e reflexões acerca de sua prática, sendo assim, rever, reavaliar, renovar, análise da prática, são atos frequentes de indagações.

CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SUA FORMAÇÃO, TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O profissional docente, ou seja, em qual for à situação, das ocorrências que venham a se suceder no ensino e na educação ele vai continuar a ser considerado um elemento central, o cerne na sociedade, consideram que todo o questionamento voltado à figura do professor, em relação à problemática da construção social da sua identidade, deveria ocupar um espaço significativo da pesquisa na área da ciência da educação. Ao se falar em identidade, é preciso entendê-la como um processo contínuo e dinâmico, que implica a criação de sentido e (re) interpretação dos próprios valores e experiências, estando relacionado com o ser e sua própria vivência, o ser reconhecido e valorizado por si mesmo e pelos outros “como um tipo de pessoa proativa e interdependente”, num contexto determinado e nas relações com os outros no processo de interação positiva.

Essa explicação vem a ter sentido quando se compreende que esse processo está envolvido em quatro dimensões distintas, mas inter-relacionadas entre si. A entidade natural (reporta-se à origem do indivíduo no sentido dos atributos herdados); a identidade institucional (refere-se à posição ocupada pelo indivíduo numa determinada estrutura organizacional, à qual estão inerentes direitos e responsabilidades); a identidade discursiva (compreende as características pessoais que marcam a individualidade da pessoa na relação com os outros) e a identidade de filiação (materializa-se no acesso a um conjunto de práticas distintas que são do interesse comum de um determinado grupo de afinidade, as quais permitem a integração das pessoas pela participação e partilha dessas práticas específicas). O ser professor se constitui em seu papel de formação inicial e continuada na constituição do ser da práxis docente, sua construção de identidade docente e sua especificidade profissional se constituem na excelência de sua profissionalidade.

A significação da profissionalização docente são os saberes docentes essenciais na construção do conhecimento profissional, questões que norteiam a reflexão sobre constituição da práxis profissional do docente, especialmente no tocante à ação e à construção da identidade dos professores. Todos esses pontos estão sendo debatidos, refletidos ao longo deste trabalho e especificamente neste capítulo dá-se uma conotação maior. A especificidade da profissão docente pode ser observada, a priori, na comparação com todas as demais profissões: É a profissão das profissões, isto é, a profissão que prepara os sujeitos para exercerem outras atividades com competência. Fundamentalmente é a profissão que lida sempre com pessoas. Ao adentrar a sala de aula, o/a professor/a se depara com a matéria-prima mais nobre que existe: seres humanos em construção. Esses seres chamados professores atuam diretamente na construção de personalidade, na formação integral de pessoas. Isso vem exigir uma predisposição para resolver problemas do outro e para os outros. Há uma exigência muito grande desse profissional em relação

aos seus conhecimentos, sua ponderação, seu equilíbrio. Requer total competência profissional e emocional.

A sua profissionalidade docente está articulada, entrelaçada totalmente e profundamente com a sua personalidade. Eis aí a questão: esse profissional está pronto. Ele se conhece como tal para entregar-se a essa função. É preciso muita reflexão sobre a constituição do docente hoje, articulando formação, identidade e profissionalidade. O mundo globalizado do século XXI, fomenta a construção de nova pessoa, novo aluno, novo professor. As instituições, as escolas também precisam mudar e não apenas no discurso, mas acima de tudo nas suas práticas. Segundo Garcia et (1999) al, entende-se por identidade profissional docente, por todas as posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, por discursos e agentes sociais, no exercício de suas funções em instituições educacionais.

Os autores identificam diferentes concepções de identidade profissional docente a partir de modelos de profissionalismo, a saber: a) O profissionalismo clássico, fundamentado na existência de um conhecimento especializado e com rígido controle, conferindo à docência um caráter de atividade não profissional ou semiprofissional; b) O profissionalismo como trabalho flexível, em que a atividade docente conduz a práticas associadas a critérios flexíveis segundo cada localismo; c) O profissionalismo como trabalho prático, que considera a docência como atividade na qual os saberes são práticos, experienciais, decorrentes da ação reflexiva; d) O profissionalismo como trabalho extensivo, denominado “novo” profissionalismo, que sobrecarrega o trabalho docente com novas atribuições; e) O profissionalismo como trabalho complexo, cujo trabalho docente passa a ser encarado como de alto grau de complexidade, o que pode significar aumento de atribuições, tarefas e responsabilidades, com maior desgaste. A identidade profissional docente é uma construção social marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes, como classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e pela instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão heterogêneo é a dedicação ao ensino, ou seja, a ação de ensinar, componente da especificidade da profissão (GARCIA et al., 2005).

Lüdke e Boing (2004) consideram que a identidade profissional docente vem sofrendo repercussões das transformações ocorridas no mundo do trabalho, muito em função das fragilidades próprias da profissão, resultando na precarização do trabalho docente, na perda de autonomia, no acúmulo de tarefas, na desvalorização do saber docente e na perda de prestígio social.

Para Mazzotti (2007), além dessa situação, o cenário complexo do mundo contemporâneo, marcado pelas transformações decorrentes do processo de globalização, corrobora a proletarização do trabalho do/a professor/a, com reflexos negativos na qualidade do ensino e na própria identidade profissional docente. Para Morgado (2011), a afirmação de uma escola de qualidade como espaço de referência social pressupõe a possibilidade

de os/as professores/as construir uma autonomia curricular, construção essa pautada na competência profissional, na identidade profissional e na profissionalidade docente. Por competência profissional entende a capacitação para o exercício da profissão por meio da formação. O desenvolvimento profissional, como processo contínuo de formação, agrega uma cultura profissional que favorece a construção da identidade profissional, identidade está carregada de especificidades.

Fundamentada no desenvolvimento de competências e na construção da real e significativa identidade profissional, pois através da educação continuada, do mundo acadêmico, constrói-se a profissionalidade docente, isto é, o conjunto de elementos e aspectos que constituem a especificidade de ser professor/a. Alves e André (2013), analisando a profissionalidade docente, destacam as dimensões de especificidade e de exclusividade da profissão. O professor presta um serviço específico e único, utilizando saberes acadêmicos específicos e competências práticas específicas. Para os autores, a constituição da profissionalidade docente é resultante das disposições reguladoras da instituição escolar, das condições institucionais e do contexto político-socioeconômico-cultural em que a escola interage.

Oliveira (2008) entende a construção da identidade como uma construção essencialmente política, gerada cotidianamente nos espaços de inter-relacionamentos. A identificação dos/as professores/as como trabalhadores/as, inseridos no mundo do trabalho com os fortes marcos regulatórios, está indicando uma tendência à desprofissionalização e à proletarização dos/as docentes, a despeito da profissionalização ainda não ter sido plenamente consolidada como tal. A profissão docente é tensionada, constantemente, por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa. Sobre pressão, o professor precisa encontrar motivação para desempenhar satisfatoriamente o seu papel. Fundamentalmente, precisa trabalhar o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima, mediante reflexões e interações (relações intrapessoais e interpessoais).

É preciso conhecer-se e compreender a sua formação na busca da autorrealização. Ao longo de sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), as quais se manifestarão na sua práxis docente. Além da formação acadêmica, a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida. A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e personalidade.

Portanto formar pessoas exige competências pessoais e profissionais diferentes das de todas as demais profissões. Formar pessoas exige abertura ao outro, valorização do outro, gostar do que se faz pelo e para o outro. Isso é doação e requer vocação para tal. Possuir esse dom confunde-se com ter uma missão, um encargo. Vocação e missão podem ser entendidas como atributos do trabalho docente, como parte da profissão docente. Ser professor/a é exercer a profissão de formar pessoas. É um trabalho que exige profissionalização. Ser professor/a implica a decisão de escolher a profissão docente.

Valle (2006) estuda a escolha da carreira docente. Esta resulta de decisão consciente ou inconsciente, isto é, por opção ou por vocação. Seja qual for, implica ligações afetivas e significações correlatas à profissão docente.

As motivações que impulsionam os professores para o magistério podem ser explicadas segundo um esquema de interpretação sociológica. Esse esquema evidencia três lógicas que influenciam a trajetória profissional docente: Valle (2006) - Seminário Internacional de Educação. ISSN: 21778388- MUNSBURG, João Alberto Steffen, SILVA. Denise Regina Quaresma da.

- a) A lógica de integração – relacionada com a própria imagem e o esforço de integração social e profissional consubstanciado em estratégias de inculcação, ou seja, a ser orientadas;
- b) A lógica de profissionalização – associada a sua inserção no mundo do trabalho, construindo a identidade profissional calcada em aspirações e produção de sentido;
- c) A lógica de transformação – vinculada à sua função social de contribuir para o bem comum, constituindo-se em agente de transformação de realidades. Tardif (2012) investiga a problemática da profissionalização do ofício de professor/a apoiado nos determinados saberes docentes.

Os saberes dos/as professores/as dialogam com as dimensões do ensino, da profissão e da pessoa. Esses saberes são sociais com a marca do individual, caracterizando-se como um sincretismo resultante da convergência de várias fontes de formação e das crenças pessoais. A noção de saber, para Tardif (2010), engloba quatro elementos: saberes docentes, os saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes curriculares. Saberes docentes, que servem de base para o ato de ensinar, os que são provenientes da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional, da formação cultural dos/as professores/as e de outras fontes mais.

Saberes Pedagógicos residem e se manifestam por meio de prática educativa. Esta, por sua vez, é expressa na interação dos atores fundamentais da ação educacional escolar, professores e alunos, que pela mediação de conteúdos e estratégias didáticas expressas em atividades se encontram no centro do processo pedagógico. Saberes Disciplinares Tardif (2010) afirma que o saber do professor deve ser entendido a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula.

A partir das relações mediadas pelo trabalho, o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento as situações cotidianas da atividade docente. Saberes Curriculares. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.218), o saber docente pode ser concebido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Nessa linha de pensamento, Cunha (2000) afirma que o saber docente é um saber pessoal porque é algo de domínio próprio do professor.

Os Saberes Profissionais. Estes saberes da formação profissional são saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos devido ao fato de não formarem um repertório unificado em torno de uma teoria, pois, os professores, utilizam-se de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas de acordo com as necessidades próprias da atuação docente, mesmo que estas pareçam contraditórias para os pesquisadores externos (TARDIF,2010), dos/as professores/as resultam, portanto, de diversos fatores constitutivos que se traduzem na história de vida individual e profissional.

O autor Tardif (2010) ressalta que os fundamentos do saber ensinar são de três instâncias: existenciais, sociais e pragmáticas. Existenciais: os aspectos que constituem o sujeito professor (intelectual, emocional, afetivo, pessoal e interpessoal); Sociais: saberes adquiridos de fontes sociais diversas em tempos sociais diferentes; Pragmáticos: o saber-ensinar está ligado aos saberes práticos (operativos), saberes do trabalho.

Gauthier et al. (2006) apresentam um conjunto de conhecimentos específicos da docência. Para eles, “[...] repertório de conhecimentos próprios ao ensino é concebido como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula” (p. 185). Diferentemente da noção de “reservatório de conhecimentos específicos ao ensino”, que abrange os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e da tradição pedagógica, “repertório de conhecimentos próprios ao ensino” engloba apenas os saberes da ação pedagógica (saberes produzidos pelos/as docentes no exercício de sua atividade). Esse repertório de conhecimentos é constituído de enunciados denotativos (declarativos), que expressam fatos, e de enunciados prescritivos (procedimentais), que indicam ações, operações.

Tais enunciados tratam apenas de saberes práticos relacionados à gestão da matéria (conteúdos) e à gestão da classe. Repertório de conhecimentos diz respeito, portanto, “[...] à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial” (GAUTHIER et al., 2006, p. 188), cujo projeto objetiva a “transformação da prática docente”. Pode-se afirmar que as funções pedagógicas de gestão da matéria (conteúdo) e gestão da classe estão intimamente articuladas, ou seja, o trabalho do professor em sala de aula requer conhecimentos, habilidades e competências para gerir o processo de ensino aprendizagem com eficácia: planejamento, interação e avaliação eficazes garantem admiração, respeito, disciplina e aprendizagem. As investigações de Josso (2004) inserem-se na metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida.

A abordagem biográfica possibilita a autorreflexão sobre tudo que aconteceu na formação pessoal e profissional de cada um, abrangendo as crenças pessoais, a formação inicial e a formação continuada. O autoconhecimento favorece o conhecimento do outro. Compreender o outro facilita a aprendizagem, especialmente se de maneira contextualizada. Possibilita então a tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser professor e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças de ordem pessoal.

Os procedimentos da referida abordagem possibilitam ao sujeito consciência à identificação das crenças, das convicções, dos preconceitos e das representações constituintes de seu ser e ao seu redor. A tomada de consciência sobre o próprio percurso de vida abre caminhos para a mudança pessoal, para a transformação da realidade e para a compreensão das diferenças e das diversidades. O estudo demonstra que é possível articular pesquisa e formação no campo da inovação pedagógica. Pereira (2011) analisa a crise atual da profissão docente no Brasil. Crise é entendida como ruptura de equilíbrio, ou seja, a perda de estabilidade. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que o trabalho docente se constitui numa crise permanente.

Todavia, o autor apresenta alguns problemas que caracterizam mais fortemente o momento atual, como a desarticulação entre teoria e prática ou formação acadêmica e realidade prática, a proletarização do magistério, o processo de desvalorização e descaracterização, culminando na crise da identidade profissional. De acordo ainda com o autor Pereira (2011), para a superação da crise, é necessário romper com modelos de racionalidade técnica de formação profissional.

Pois, segundo Pereira (2011). [...] não podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos (PEREIRA, 2011, p. 48).

Ao defender esse princípio, o autor está rechaçando as teses da culpabilidade e da vitimização dos/as professores/as. Profissionalização implica valorização do profissional docente e da carreira docente. Portanto, devemos nos compreender como pessoa na práxis profissional e contribuir para a produção de sentido lógico e dialógico no trabalho docente e possibilitar a tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser professor/a e, em decorrência, produzir questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças no que se refere à profissionalização docente de nível superior ou em qualquer estância Pedagógica, ou seja em qualquer nível o docente tem que primar pela atitude proativa ao processo de ensino e aprendizagem.

3.1 MICHEL FOUCAULT E O SEU DEBRUÇAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O OLHAR FOUCAULTIANO NA PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO

Podemos frisar Michel Foucault e o seu debruçar na educação superior: O olhar foucaultiano na perspectiva do conhecimento de si e do outro. Porque trazer Foucault para o debate aqui proposto neste trabalho. Pelo viés que ele traz em relação ao conhecimento, através da verdade e do poder. A constituição do profissional docente, a sua identidade e a sua própria profissionalização têm que estar imbuído de muita sabedoria, que se pode ligar ao poder, e, principalmente, ao conhecimento de si como pessoa e o conhecimento do outro, pois se viu aqui que a relação com o outro é fundamental para o docente.

O docente tem que saber reconhecer-se como pessoa, conhecer suas escolhas, encontrar-se como tal. Foucault traz essa visão do ser humano. Poucos pensadores da segunda metade do século XX alcançaram repercussão tão rápida e ampla quanto o francês Michel Foucault (1926-1984). Por ter proposto abordagens inovadoras para entender as instituições e os sistemas de pensamento, a obra de Foucault tornou-se referência em uma grande abrangência de campos do conhecimento. Em seus estudos de investigação histórica, o filósofo tratou diretamente das escolas e das ideias pedagógicas na Idade Moderna. Além disso, vem inspirando uma grande variedade de pesquisas sobre educação em diversos países. “Foi Foucault quem pela primeira vez mostrou que, antes de reproduzir, a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade”. Frisa Alfredo Veiga-Neto. 2008.

Escola Nova. Michel Foucault (1926-1984). Ao utilizarmos a denominação escola, tratamos de toda instituição social que tenha por finalidade a formação de pessoas para atuar em sociedade. Para se buscar respostas aos questionamentos acima apresentados se faz necessário inicialmente esclarecer a crítica foucaultiana às instituições escolares. Foucault deu ênfase ao poder, chamando atenção de que todas as relações humanas se constituem em relações de poder. O poder do discurso se faz presente nas relações de ensino e aprendizagem, onde simplificada quem supostamente sabe mais sobre aquele que supostamente sabe menos. Nessa discussão a pedagogia histórica crítica já mostrou que todos nós, somos dotados de saberes e que a função da escola é validar tais saberes à luz da ciência. É importante destacar a necessidade de tratar a questão do “poder” da educação enquanto aparelho ideológico. Faz esse alerta ao afirmar que: Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discursos, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 2009, p. 44) Foucault faz a comparação de escolas e prisões em sua obra Vigiar

e Punir, comparando suas estruturas físicas e especialmente suas regras, instituições altamente regradas, que como a história nos tem mostrado não tem dado conta, no caso da escola, de uma formação para a cidadania, qual seja, as modernas instituições de ensino seguramente não estão trazendo mudança na forma de pensar dos alunos, pelo contrário, o que se vivencia no cotidiano desse espaço de formação é uma exacerbação do jogo de poderes, quando neste momento histórico, a manutenção dos direitos e o cumprimento de deveres cidadãos têm ocorrido sob a forma de ações judiciais ou ameaças de tais ações, descaracterizando, desta forma o entendimento que se tem de espaços formadores que em seus discursos pedagógicos registram respeito às diferenças, pluralidade cultural, ética, responsabilidade social e produção de conhecimento.

Machado (2008) estudando a gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas referência missões e declarações de valores de diferentes instituições de ensino superior. Para o autor, “os valores são pilares norteadores do comportamento dentro da empresa”.

(MACHADO, 2008, p. 29). A visão de Machado sobre visão nos oferece a contraposição de Foucault sobre a nossa necessidade de incorporar discursos para conviver em um espaço social. Para Foucault (2009, p. 14), ao nos situarmos em uma proposição no interior de um discurso “[...] a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta”. De outra forma, se revelamos aquilo que ele chama de “vontade de verdade”, queremos saber qual foi e qual é o discurso que se esconde atrás das palavras. O autor anuncia que “[...] chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência”.

(FOUCAULT, 2009, p. 15). Para apresentar uma possível escola foucaultiana, é preciso resumir as ideias de Foucault sobre o discurso, sem, contudo, deixar de fora o que vivemos. A História da trajetória do discurso, aliada a história da humanidade que vive fases demarcadas, Foucault (2009) destaca o período entre os séculos XVI e XVII, momento que, tivemos vontade de saber. Tal vontade impunha certa posição, certo olhar e certa função; no século XIX, a humanidade vive uma vontade de verdade, que perdura ainda.

Para Foucault (2009, p.17), a vontade de saber caracteriza a cultura clássica. Já a vontade de verdade “[...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]”, mas, essa vontade de saber, segundo o autor, é também “reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade (2009, p. 17)”.

Tal fato é o exercício da prática social que materializa os fatos ocorridos. A vontade de verdade, apoiada em um suporte institucional, segundo Foucault, tende a exercer sobre os discursos um poder de coerção. Para ele, a Lei, na sociedade, passou a ter um discurso de verdade. Tal vontade (de verdade), segundo Araújo (2000) é transversal a nossa cultura desde o século XVI e é tão forte que deseja sempre a verdade universal, rica e prolífera,

portanto podemos frisar que Foucault, a partir dos anos 70 modifica a ideia negativa de verdade que exclui e oprime.

Para Foucault são três grandes “sistemas de exclusão” que atingem o discurso: a palavra proibida (interdição); a segregação da loucura (separação e rejeição) e a vontade de verdade (oposição entre verdadeiro e falso). A vontade de verdade, para ele, “[...] não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (FOUCAULT, 2009, p. 19).

[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder; O discurso verdadeiro que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la (FOUCAULT, 2009, p. 20).

Esses procedimentos de controle e delimitação dos discursos, apresentados sob a forma de sistemas de exclusão são, para Foucault, de certo modo, oriundos do exterior dos sujeitos. Referem-se à parte do discurso que coloca em jogo o poder e o desejo. Mas ele indica ainda outro grupo de procedimentos de controle dos discursos, denominados internos, que submete outra dimensão do discurso.

A do acontecimento e do acaso, que na verdade não ocorre se partimos do princípio de que o discurso não é neutro, ele carrega as intencionalidades da sociedade em que se vive e da história que se constrói. Os discursos que são ditos permanecem sustados e estão ainda por serem ditos, são conhecidos em nossa cultura nos textos religiosos e jurídicos e ainda os que chamamos de literários, ou, de certa forma, textos científicos.

Os textos oriundos dessa natureza, no entendimento Foucault (2009, p. 26), desempenham dois papéis: por um lado permitem construir novos discursos e por outro, o que já havia sido dito, dizem pela primeira vez. “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Para Foucault (2009, p. 26) o autor do discurso é também tratado como princípio de diluição dele, ele (o autor) é entendido como “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

Para o autor, uma disciplina não é a contemplação da verdade, tampouco a “[...] soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito” (FOUCAULT, 2009, p. 31). Mas sim o controle qualitativo e quantitativo de concessões de interesses aglutinados em nome de domínios. Quanto ao controle e ao domínio do discurso, para Foucault (2009) existe uma “polícia” discursiva que estabelece regras, ativadas em cada um de nossos discursos. Este é um dos desafios de uma escola foucaultiana: desvelar o “policimento” presente no discurso acerca de formação docente. Portanto, Foucault relata sobre a ética e a verdade.

A análise das práticas de subjetivação, abordadas na perspectiva da genealogia da ética, não nega as posturas anteriores a respeito da crítica da verdade. Foucault somente redimensiona a perspectiva da atitude crítica em relação ao governo das condutas, direcionando-a para a constituição do sujeito ético, para o governo de si. Logo, não significa a descoberta de um sujeito que Foucault anteriormente havia mostrado sua dispersão entre os saberes ou sua produção nas práticas de poder, mas a possibilidade da constituição de subjetividades a partir de práticas de si ascéticas. Tais práticas não conformam a sombra projetada de um sujeito unitário, isolado em seu universo; pelo contrário, é a constituição de múltiplas subjetividades a partir delas que se torna factível. Mediante sua análise é que a articulação entre produção de verdade e modos de subjetivação pode ser estabelecida.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM CAMPO LIGADO AOS SABERES E À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O questionamento está se tornando recorrente do que vem identificar um professor universitário. Pois, tornou-se uma questão considerada em vários países tanto pela pesquisa relacionada ao ensino, a formação e identidade desse sujeito, quanto ao que se referem realmente as condições de sua profissionalidade. Os estudos têm mostrado que: “(...) o professor aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema educacional e as reações de seus alunos, embora não haja que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente”. (Benedito, 1995:131).

O ensino educacional no Brasil é comparado à história da educação no mundo, principalmente nos países da Europa que já vivenciaram essa realidade desde o final do século XII. Porém, ao mesmo tempo em que este ensino está em desenvolvimento, ele tem, pelas crises já vivenciadas e mudanças já ocorridas nas suas políticas, uma similaridade com o ensino de alguns países em que a educação tem característica marcante, como França, Inglaterra, Espanha e Alemanha.

O questionamento sobre a finalidade da educação e sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o estado, a sua organização interna perante as demandas externas são alguns dos elementos que independente do tempo de vida das instituições se fazem presentes no cotidiano de cada uma delas. PIMENTA, Selma (2002), através de sua obra “Docência” informa que: A construção da identidade dos docentes parte da consideração do ensino e da pesquisa, enquanto ações inerentes à atividade docente no seu grau de ensino e atuação. Para explicitar essa tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, é necessário retomar seus pressupostos no que se refere à concepção de ensino e de professor: o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos é modificada pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela atribuídos. Coloca-se ainda questionamentos: Como tem se dado o desenvolvimento profissional continuado do docente do ensino superior? Já que sabemos que a docência exige o domínio do método de ensino.

Em que consiste esse método e em que nível se dá nosso domínio quanto ao mesmo? Qual a valorização profissionalmente conferida ao domínio do método de ensino pelos docentes universitários, pelas instituições de ensino superior e pelo sistema legal? (PIMENTA, S.G. e Anastasiou, L.G.C.2005). Indagações que nos farão refletir e tomar decisões para mudanças paradigmáticas. Um professor para ser reconhecido como pesquisador, que produz com relevância significativa contribuições aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico. Pesquisar e produzir conhecimentos são objetivos da pós-graduação. Os docentes, quando participam dos programas de pós-graduação, sistematizam e têm habilidades próprias ao método de pesquisa.

Para explicar em que consiste o método de ensinar com pesquisa e a importância de pesquisar o ensinar, apresenta-se, inicialmente, dois métodos, o de ensino e o de pesquisa e os resultados dessas ações comuns ao docente, no ensinar e no pesquisar. Pela atual legislação, constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado. Pode-se verificar que, nos quadros docentes existentes hoje nas instituições de ensino superior, temos um contingente significativo com experiência sistemática de pesquisa, vivenciada ao cursar as especializações e mais especificamente os mestrados e doutorados.

De acordo com o Censo do Ensino Superior, INEP/MEC, 1998, dos 165.122 professores universitários, 35% (57.766) possuem especialização, 27,5% (45.482) concluíram mestrado e 18,8% (31.073), concluíram o doutorado. Mesmo considerando apenas as experiências de mestrado e doutorado como sistematização de pesquisa e, portanto, de apropriação de seu método, teríamos já um total de 46,3% do professorado com este domínio. Pode-se considerar, portanto, haver um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, e esse avanço vem ocorrendo em decorrência das exigências legais, mas também por iniciativas pessoais e institucionais. O sistema de formação superior público brasileiro, desde seus primeiros passos, inaugurou uma série de desafios para se legitimar perante a sociedade. Nascido de iniciativas privadas e isoladas, ele passa a fazer parte do cenário público num período de uma era populista e de lá para cá vem enfrentando vários desafios para manter-se como um bem público e a serviço da Ciência e do Desenvolvimento Social.

Por todo um investimento do setor privado no ensino superior que trouxe, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um aumento do número de docentes, que no período de 1950 a 1992, passando de 25 mil para um milhão, numa ordem de 40 vezes mais o número de docentes que ora existiam. Com essa explosão de professores veio acarretar, dentre outras coisas, um não saber, a ausência de se compreender de maneira mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que ele pensa como interação no seu espaço profissional consigo mesmo e com os seus pares.

O que era antes mais fácil de detectar tornou-se difícil porque os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos e em localidades distantes, essas informações prévias, já era uma preparação para a vida acadêmica que exige pesquisa. A formação do professor tem possibilitado vários questionamentos sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Um dos aspectos apontados vem a ter com a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão. A formação é o aspecto que, nesse momento, tem suscitado maiores reflexões, devido ao contexto no qual os professores universitários são ou não são preparados para o exercício de sua profissão.

Na academia brasileira, a carreira docente é instituída supondo-se em quatro níveis: - O professor auxiliar: na condição de possuir apenas a graduação e em alguns casos, uma especialização; - O assistente: o título de Mestre; - O Adjunto: o título de Doutor; - E, o último: O Titular: Além do doutorado é necessário ter uma vasta produção para a sua titularidade. Percebe-se que nessa organização a primeira condição para o ingresso no magistério superior é a formação inicial numa área específica do conhecimento. Afirma-se assim que a universidade propõe para além da formação para a profissão liberal ou a licenciatura para a Educação Básica, a formação para o engajamento na carreira acadêmica. Depara-se então o que se questiona ao longo deste estudo e na sociedade de um modo geral: Que é a questão recorrente: Os cursos formam, ou têm tido a pretensão de formar professor para o retorno desses formandos docentes. Acredita-se que não.

Tudo que forma cientificamente transforma e coloca o ser transforma a atitudes lógicas e científicas, tudo que é vinculado a ciência leva luz chamado conhecimento formal. São diversas as causas associadas a essa questão. Segundo Nogueira (1989) uma das causas dessa realidade pode estar associada à reforma universitária de 1968 que estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da Universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores.

No início de 1999, visando a formação de professores para o ensino superior, foi adotada uma medida pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornando obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, possa ter um campo de trabalho com a prática exercida e a possibilidade de um trabalho mais exequível.

Pimenta e Anastasiou (2002) dão a sua opinião dizendo que os professores, quando chegam à docência na Universidade, carregam em suas bagagens inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências essas que lhes possibilitam dizer sobre e quais eram bons professores para ele na sua trajetória acadêmica. Vê-se então a ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior e isso vem delegar um peso

ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino.

Como se os títulos obtidos fossem o embasamento prioritário, certamente têm um peso enorme, mas a didática adquirida com a formação continuada é o que vai fazer o diferencial, o como ensinar e para quem e o porquê? Se tornam essenciais. Esses professores vêm espelhar-se nos docentes que foram significativos em suas vidas, àqueles que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Interessante essa reflexão, de saber que na maioria das vezes eles não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno.

Impondo-se então o desafio que é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para ver-se como professor nessa instituição. Construir sua identidade de professor universitário é o desafio, para que isso aconteça, os saberes da experiência não bastam. Tardif, Lessard e Lahye (1991), trazem para se pensar que o rito da passagem do aluno aprendiz para ser o professor universitário, há de se considerar que no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada.

O docente desenvolve então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. O autor em referência, Tardif, (2002), diz ainda que os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: A formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras.

No processo de ensinar e de aprender, considera ainda que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção.

Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, essa influência ao seu fazer pedagógico manifesta-se em significados distintos no ato de educar. A profissão de professor, anteriormente, calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, não basta apenas dominar esse saber, pois ele tornou-se insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Imbernóm (2001) afirma que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de que o educador exerce outras funções, tais como trabalhar a motivação, a lutar contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade.

Frente a esta nova imposição, pensar a formação do professor como uma apropriação profissional supõe-se a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor, o que não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. A produção e a apropriação profissional do professor passam a ser muito mais do que um curso preparatório, visto que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação inicial são insuficientes para que ele desempenhe satisfatoriamente suas tarefas no âmbito escolar.

Pimenta; Anastasiou (2002), comenta que nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, direcionando-se, ampliando e criando. No entendimento das autoras acima citadas, a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na Universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo da identidade da profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Se for oriundo da área da Educação ou Licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação, diferenciados da formação profissional universitária. Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da Educação Superior.

As instituições de ensino superior, em sua maioria, incluindo as Universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, ainda predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos, não são objeto de estudo ou análise individual no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou de avaliação, não tem de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A falta de qualquer vivência em ensino, que fuja de suas atividades como aluno, vem ocasionar uma experiência, que pode refletir de forma negativa na constituição do ser professor. O que deveria acontecer seria ter um zelo da Universidade, para com seus futuros docentes, concretizando, na forma de uma preparação para os iniciantes, um envolvimento além de aspectos particulares da realidade da Instituição, uma preparação pedagógica se antes a profissão docente calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, dominar apenas esse saber é insuficiente.

Zabalza (2004), traz como análise que o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos.

Entretanto outros aspectos devem ser considerados. Nóvoa (1995) parte do princípio de que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam, devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para conduzi-las, no sentido adequado.

Ainda fortalecendo essa discussão. Zabala (1998) aponta que para desenvolver a docência é preciso dispor de marcos interpretativos que trazem a melhoria da prática educativa, assim como a melhoria em qualquer ação humana, passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nela intervém. E porque considera que o processo de ensino-aprendizagem seja extremamente complexo, defende que os professores tenham à disposição e utilizem referenciais que os ajudem a planejar, avaliar e interpretar o que acontece na sala de aula.

Sabe-se da necessidade de atualização e a importância da formação continuada. Pacca (1994) argumenta que todo profissional, qualquer que seja sua área de atuação, deve aperfeiçoar-se ou atualizar-se, não só para manter-se em dia com as novas tendências que se apresentam continuamente, como também para satisfazer exigências próprias de realização pessoal. No mesmo sentido, Carvalho (1992) comenta que em toda profissão existe a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, pois a quantidade de novas informações geradas é muito grande. E na educação, principalmente entre os professores que estão em sala de aula, essa necessidade se faz presente. Constata-se que tudo aquilo que venha ou tenha favorecido iniciativas que valorizam a formação continuada ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação lato sensu, palestras, estágios etc. tornou-se uma dívida para os professores, mas essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar.

Ainda se pensa que seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Não tem sido tarefa fácil debater sobre o universo formativo do professor do ensino

superior e levantar algumas soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, pode-se dizer que é paradoxal frente à realidade da Educação no Brasil.

A forma como o ensino superior tem sido apontado pelas Políticas Públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a autoformação na academia. Mas a esperança em conseguir fazer com que se tenha uma formação dos docentes universitários com excelência de conhecimentos, de práticas pedagógicas, de qualidade no exercício de suas funções não está longe de acontecer. A formação inicial da maioria dos professores se deu através de instituições públicas, o que revela que o problema da formação está justamente no lócus de exercício desses professores, dessa forma a solução também está na prática política dentro das instituições. É é nessa ótica que muitos apontam a formação continuada como uma possibilidade de se manter atualizado frente ao seu campo de conhecimento, ou dialogar com aspectos pedagógicos que permeiam sua realidade profissional que se tornam momentos tensivos frente a suas limitações formativas.

Logo, é bastante pertinente registrar que os problemas referentes à formação para a docência no ensino seja o superior ou coexistem junto a tantos outros estão no universo do docente ter que aprender a aprender. Neste ponto que contém uma elaboração a partir de excertos do livro PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. Docência no Ensino Superior. São Paulo. Cortez Ed. 2005 – 2 a . ed.

4.1 CONHECER A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, A REALIDADE NACIONAL, A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Iremos apresentar aqui alguns pontos relevantes acerca da formação de professores sob a ótica das políticas nacionais. A formação de professores para o ensino superior e os demais, mas sabendo que será no universo acadêmico universitário que a formação se completará e através do contexto da legislação nacional. Sobre a Educação Superior a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) no capítulo V – Da Educação Superior, destaca que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional

e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Após a promulgação desta lei, a universidade brasileira procura cumprir estas diretrizes conscientizando seus docentes sobre sua atual realidade, no entanto, o cumprimento destas nem sempre ocorre de forma abrangente, uma vez que considerada a realidade de cada região, docente, concepção de ensino exerce em cada profissional um posicionamento significativo acerca do fazer docente.

Ainda sobre os desafios da formação de docentes para o ensino superior Porto e Dias (2011) destacam alguns argumentos relevantes apresentados por Veiga e Quixadá (2010) a seguir: a) Construção e domínio de saberes; b) Unicidade teoria e prática; c) Necessidade de ação coletiva, construindo assim rede de relações de sujeitos e saberes no contexto no qual ocorre o ensino; d) Autonomia, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes; e) Explicitação da dimensão sociopolítica da educação; f) A compreensão de que a preparação para o magistério é tarefa complexa e inerentemente política; g) Impossibilidade de separação da instituição em que ocorre dos locais de mobilização, produção e comunicação de saberes. (p.5). As universidades contam ainda com programas nacionais de formação continuada, como programas de aperfeiçoamento que oferecem bolsas para cursos de mestrado e doutorado como incentivo a pesquisa.

Destacam-se Segundo Cunha e Lima (2009) Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e o Programa de Apoio à Integração Graduação/ Pós-Graduação (PROIN), oferecendo bolsas de curta duração e bolsa cujo objetivo é induzir a formação de pessoal e a geração de conhecimentos.

Ainda assim segundo Rosemberg (2002, p. 77): [...] as políticas governamentais têm influenciado e provocado, em grande medida, as crises vivenciadas pelas universidades federais, nos últimos anos. Afetam o próprio desenvolvimento das práticas docentes e dos processos acadêmicos, como também promovem a desvalorização e a desqualificação dos professores e técnicos administrativos que atuam nessas instituições, seja por meio dos baixos salários, da falta e/ou de cortes de financiamento para estudos e pesquisa, seja pela inexistência de quaisquer incentivos políticos e/ou programas direcionados à formação de pessoal.

Deste modo, compreende-se que mesmo com programas de incentivo à pesquisa e docência, ainda há muito a crescer em nível de formação superior no Brasil, uma vez que as universidades ainda não apresentam programas suficientes para atender a demanda e a

necessidade do país. Há que se considerar a importância da formação destes profissionais uma vez que estes podem não resolver o problema da má qualidade do ensino, mas, desenvolver um papel importante para o desenvolvimento da educação. A formação docente para o nível superior ainda carece de uma regulamentação mais específica, como argumentam Pimenta e Anastasiou (2002): A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. Logo, a formação deste profissional quanto à dimensão didático-formativa aparenta não apresentar regras claras, logo, existem os cursos de pós-graduação como especialização, mestrado, doutorado, mas, sem obrigatoriedade, a exigência se torna clara quando o docente presta um concurso por exemplo que são exigidos cursos, títulos de acordo com os critérios pré-estabelecidos em edital. Sobre a atuação docente no ensino superior, Araújo (2004, p. 3) argumenta que:

A exigência posta pela lei e, mais especificamente, o Decreto 2.207/97, determina a quantidade de professores titulados que deverão exercer a docência em nível superior, assim estabelecido: no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *Stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos, (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 40). Deste modo para atuar no ensino superior a regra é clara, o docente deve ser formado em nível de pós-graduação, somente a graduação não é suficiente, em decorrência disto, a procura pelos cursos de pós-graduação tem sido grande.

Segundo Araújo (2004) a procura tem sido principalmente pelos cursos na área da educação, como docência para o ensino superior, metodologia do ensino superior, didática do ensino superior e outros. No entanto, há que se considerar que não há uma fórmula pronta, ou uma didática específica de aprendizagem e ensino. Esses argumentos estão presentes na fala de Pimenta e Anastasiou (2002): Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua em universidades.

Partindo de necessidades coletivamente detectadas, buscam deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquiridos em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou filmes e outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos

docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência do ensino superior. (p. 58).

A docência deve ser valorizada, assim como o docente e o seu exercício pedagógico, suas experiências e saberes advindos da prática, estes aspectos são pontos que devem ser considerados e valorizados. Há que se considerar a importância e valorização destes profissionais para o país, que apresentam valores culturais e políticos, uma vez que estes se encarregam de socializar o conhecimento historicamente produzido e consolidam valores e práticas sociais correntes com vida civil. Ainda assim, na atual conjuntura acerca da docência e no âmbito da universidade, os profissionais deste nível de ensino ainda enfrentam muitos desafios, que apresentamos a seguir, alguns destes no item a seguir. O cenário do Ensino Superior no Brasil alterou-se significativamente na última década, como resultado de políticas públicas de ampliação do acesso implantadas pelo governo federal. O aumento no quantitativo de vagas possibilitou o ingresso na Universidade de camadas antes excluídas desse nível de ensino.

No entanto, os números ainda não são próximos do ideal, considerando que expressivo quantitativo da população brasileira continua fora do Ensino Superior. Para os que acessam, emerge a problemática qualidade permanência, uma vez que o acesso não é suficiente, é preciso garantir o desenvolvimento do estudante em seu percurso acadêmico, visando seu ingresso no mundo profissional. O Ensino Superior no Brasil caracterizou-se tradicionalmente por ser excludente, aos mais bem preparados estavam disponíveis as vagas das instituições públicas e aos mais ricos as mais conceituadas instituições privadas. Aos pobres e assalariados as possibilidades eram mínimas e ficavam condicionadas estritamente a um grande esforço individual. Este cenário sofreu modificações importantes em virtude de políticas públicas federais tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

É sabido que estas políticas carregam o peso do projeto neoliberal que fundamenta boa parte de toda essa expansão recente do Ensino Superior no Brasil, mesmo assim, estas trazem, também, impactos positivos no âmbito da inclusão social. Enfatizamos que no Percurso histórico das políticas públicas de Ensino Superior no Brasil o surgimento da Universidade foi tardio. A criação de faculdades isoladas surge como uma política imperial instalada apenas com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, visando à formação dos quadros para atendimento de demandas da corte. Somente na década de 1920 foi finalmente criada a primeira Universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Apoiado na Reforma de 1915, o Governo Federal criou, em 1920, através do Decreto n.º 24.343, a primeira instituição universitária no País, a Universidade do Rio de Janeiro, sendo o Reitor e os diretores das unidades nomeados pelo Presidente da República. O controle sobre as universidades federais, a partir daí, torna-se cada vez mais explícito.

Com a reforma do Ensino Superior promovida pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, um ponto bastante acentuado é a concessão da autonomia relativa à universidade, como uma preparação para a autonomia plena. Apesar da justificativa de não ser possível, naquele momento, conceder-lhes “autonomia plena”, tanto no plano didático, como no administrativo, a questão ficou, a rigor, em aberto. (FÁVERO, 1999, p. 2). Para Dourado (2011), o desenvolvimento do Ensino Superior no país, desde o princípio, se dá a partir de políticas e condições objetivas que permitem o desenvolvimento e coexistência de faculdades isoladas, Institutos e Universidades, porém estas últimas em menor escala.

Argumenta que o complexo cenário do Ensino Superior no Brasil se desenha marcado fortemente pelo embate entre defensores do ensino público e do ensino privado. Segundo o mesmo autor, na década de 50 e início da década de 60 são federalizadas Instituições de Ensino Superior (IES) e criadas Universidades Federais públicas, sendo este um momento importante para a história da Educação Superior. Em sequência, o período do Regime Militar ganha destaque no histórico brasileiro pelo desenvolvimento de condições que levaram à ampliação do Ensino Superior no país, porém, na esfera privada. Houve aumento da demanda por educação superior associada ao crescimento das camadas médias e aumento de oportunidades de trabalho com a modernização da economia e máquina estatal, com o denominado ‘milagre econômico’.

O setor público não atendeu esta demanda por falta de estrutura e planejamento, porém, o setor privado foi capaz de absorvê-la, concentrando-se na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos. “As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio”. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.6). Os militares, apoiados em um modelo desenvolvimentista de país e inspirados no sistema americano, firmaram um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) a United States Agency for International Development (USAID), com a finalidade de introduzir reformas no sistema educacional brasileiro em todos os níveis. Como consequência deste acordo foram implementadas mudanças na estrutura universitária através da Lei nº. 5540/68 e dispositivos complementares. Os pressupostos da reforma envolveram a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, a produtividade e a interação com as empresas.

O referido acordo gerou mudanças em todos os níveis de ensino da educação pública brasileira. (DOURADO, 2001; VIEIRA 2007). A reforma dos militares, continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes.

Decorrem desta reforma a institucionalização da pós-graduação pública e a criação de universidades federais em regime fundacional. No entanto, as mudanças propostas pelos militares não foram implementadas integralmente, as reformas curriculares não foram significativas e a ampliação de vagas ocorreu apenas na multiplicação de matrículas em cursos tradicionais, sem atingir a demanda necessária. A década de 80 é marcada pelo processo de abertura política, a nova Constituição em 1988 afirma para a Educação Superior o princípio da autonomia, embora ele não tenha sido implementado de imediato.

A Constituição Federal afirma princípios de uma universidade como dever do Estado, privilegia a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, acrescenta a extensão a esta integração e consagra o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. (VIEIRA, 2007). Registra-se também um processo de contenção da expansão da educação privada por parte do então Conselho Federal de Educação (CEF), sem, contudo, conseguir conter a lógica já instaurada de expansão deste setor.

O sistema de Ensino Superior público sofre com a crise econômica instalada na América Latina e com a crise política nacional diante da abertura democrática. São anos marcados pelo subfinanciamento, grandes greves de professores, técnicos e alunos, estagnação na oferta de vagas, graves problemas administrativos, entre outras consequências negativas. (DOURADO, 2001, 2011). A retomada do avanço no processo de massificação do Ensino Superior privado caracteriza a década de 90. Este processo deu-se por meio de regulamentações estatais que efetivaram a diversificação das formas de organização das instituições com a flexibilização nos processos de criação de IES como centros universitários, faculdades, faculdades integradas e institutos. Neste processo proliferaram-se as instituições não universitárias.

Ocorreu expressivo investimento do governo no financiamento do setor privado, com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para as IES, para financiamento estudantil, crédito educativo e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Neste contexto, a década é marcada também pelo congelamento de investimentos e salários nas universidades públicas, gerando precarização do trabalho nas universidades. Tais políticas são características da reforma do Estado proposta pelo governo, numa perspectiva de redução da ação estatal em políticas públicas sociais pautadas pelas regulações estabelecidas por instituições internacionais, como o Banco Mundial.

Por meio de diferentes dinâmicas e políticas, o cenário da educação superior, sobretudo, após 1995, vai-se traduzir por regulamentações pelo poder públicas federais, de maneira centralizada, sobretudo para as instituições públicas federais e privadas. Tais dispositivos legais vão naturalizar a diversificação e diferenciação da educação superior e contribuir para a intensificação dos processos de expansão das IES, sobretudo do setor privado, numa escala sem precedentes na educação nacional e, ao mesmo tempo, contribuir

para a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas das IES públicas, principalmente as federais. (DOURADO, 2011, p.56).

Cabe destacar ainda na década de 90 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Segundo Vieira (2007), esta lei introduziu um conjunto de modificações importantes no sistema educacional brasileiro. No tocante à Educação Superior, destaca-se: regulamentação de formas diferenciadas de processo seletivo, inclusão de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, diferenciação institucional introduzida pelo artigo 451 desta lei e regulamentada pelo Decreto nº 2.306/972.

Outras regulamentações trazidas pela LDB impactam diretamente no Ensino Superior: Gratuidade do ensino público em todos os níveis, embora em alguns casos de pós-graduação esse dispositivo não tenha se concretizado; Gestão democrática do ensino público; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia universitária. Em sequência, já nos anos 2000 teremos o PNE- Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, trazendo alguns indicadores para a Educação Superior, a saber: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior; não ampliação de recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino; aferição do Art. 45.

A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. qualidade de ensino mediante sistema de avaliação (cabe ressaltar aqui a ênfase no produto em relação ao processo, seguindo uma lógica do cenário mundial); destaque para o papel da educação a distância.

Para Dourado (2011, p. 57), a ausência de “mecanismos concretos de financiamento, [...] contribuíram para a consolidação de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e privada”.

Portanto, o Brasil adentra o século XXI com um grande déficit de vagas no Ensino Superior. A mercantilização deste nível de ensino promovida pelas estratégias neoliberais continua a dominar o cenário nacional. As políticas governamentais de universalização da Educação Básica geraram uma demanda latente para a Educação Superior no país. A União, responsável por fomentar o Ensino Superior, conforme preconiza a Constituição Federal e a LDB, não conseguiu criar condições para absorção de estudantes que concluem o Ensino Médio anualmente e de uma expressiva demanda acumulada. Entretanto, neste período houve grande cobrança do mercado por profissionais capacitados a nível superior e da sociedade pela ampliação de vagas, fatores que contribuirão para as políticas públicas do início dos anos 2000.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Podemos frisar que as Políticas públicas de expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil que a partir do governo do Presidente Luís Inácio da Silva (2003-2010), pode-se observar a significativa implementação de políticas públicas de Ensino Superior, voltadas para a ampliação do acesso. Este governo trabalhou com um conjunto de novas políticas, assim como deu continuidade e ampliou ações do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Quanto à referida manutenção de políticas destaca-se: incremento no recente sistema de avaliação das IES; fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ampliação do FIES, entre outras. A necessidade de elevar os índices de escolaridade da população, as demandas do mercado por mão de obra qualificada aliada à conjuntura internacional são elementos propulsores das políticas de ambos os governos citados.

De acordo com dados do Relatório Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014), o total de alunos matriculados atingiu 7,3 milhões em 2013, um crescimento estimado em quase 300 mil matrículas em comparação com 2012. No período compreendido entre 2012 e 2013, as matrículas em IES acenderam 3,8%, com crescimento de 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. O panorama universitário aponta 32 mil cursos de graduação, distribuídos em 2,4 mil instituições de ensino superior, sendo 301 públicas e 2 mil particulares. Percebe-se que apesar do incremento da atuação pública neste setor, o ensino privado propaga-se acentuadamente.

Ainda de acordo com o referido censo, as universidades concentram 53,4% das matrículas e as faculdades ficam com 29,2%, sendo as demais matrículas distribuídas entre centros universitários e institutos federais. O número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% considerando-se o período 2003 até 2013.

Embora expressivo o aumento percentual no acesso na última década, os números indicam que apenas cerca de 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos está cursando este nível de ensino. Segundo Carmo e colaboradores (2014), o crescimento contínuo do ensino superior privado ocorreu para atender a constante demanda da sociedade por cursos universitários. Para estes autores, desde a década de 1990 a ampliação do acesso ao Ensino Superior se deu, essencialmente, pela ampla abertura de novas IES privadas, principalmente faculdades. Analisando o período de 2001 a 2010, os pesquisadores registraram um salto na atuação privada de 1.208 instituições em 2001 para 2.100 em 2010, crescimento de 74% em uma década.

Em quantitativo de alunos, o crescimento foi de mais de 126%, considerando o mesmo período. Resguardados os impactos positivos para a inclusão social, diminuição de desigualdades e para o desenvolvimento educacional, é importante destacar que parte das políticas atuais deu um fortalecimento a uma lógica mercadológica da Educação

Superior, gerando competitividade entre as IES- (Instituição de Ensino Superior) públicas, e seguiram a fortalecer o Ensino Superior privado com a utilização de recursos públicos. Com base nos autores: Vieira (2007), Santos; Cerqueira (2009), Dourado (2001,2011), Simões e Mello Neto (2012), bem como a partir da leitura de textos oficiais disponíveis na página do MEC, elencam-se abaixo as principais políticas atuais para o Ensino Superior, focadas na ampliação do acesso: Incremento do financiamento das instituições de ensino federais através da ampliação de recursos, principalmente na política de expansão e interiorização das instituições federais, por meio de vários mecanismos, como: 1. Criação de extensões das Universidades Federais em cidades do interior; 2. Criação de novas universidades federais; 3. Expansão e transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), com a decorrente criação de novos cursos; 4. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Abertura de vagas para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais visando à consolidação dessas instituições e possibilitando condições para a expansão de vagas e cursos, bem como a interiorização de parcela dessas IES; Institucionalização, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), direcionada à expansão e interiorização de cursos e programas, por meio da modalidade de educação a distância no país. Tal processo propiciou alterações substantivas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) à medida que estas institucionalizaram políticas de regulamentação e ampliação da EAD; Reestruturação das políticas de financiamento da Educação Superior privada por meio do: Programa Universidade para todos (PROUNI), instituído pela Medida Provisória (MP) nº. 213, de 10 de setembro de 2004, convertida posteriormente na Lei nº. 11.096 de 2004. Este programa surge com o objetivo de regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior no que se refere à isenção fiscal das IES, além de promover o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino na educação superior. De acordo com dados de 2012 do Sistema do PROUNI (SISPROUNI), ao longo dos primeiros anos de existência, o programa já garantiu o acesso ao Ensino Superior a mais de um milhão de bolsistas brasileiros de baixa renda. Aperfeiçoamento e ampliação do FIES.

A partir de 2010, o fundo passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as mudanças abarcavam redução de juros e maior facilidade para liberação dos financiamentos aos estudantes das IES privadas; aperfeiçoamento e ampliação do FIES. A partir de 2010, o fundo passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as mudanças abarcavam redução de juros e maior facilidade para liberação dos financiamentos aos estudantes das

IES privadas; aperfeiçoamento e ampliação do FIES. A partir de 2010, o fundo passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as mudanças abarcavam redução de juros e maior facilidade para liberação dos financiamentos aos estudantes das IES privadas; Política de cotas: o Programa de Cotas das Universidades e Instituições de Ensino Técnico e Médio Federais, instituído pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, regulamentada pelo Decreto nº. 7.824 de 11 de outubro de 2012.

A partir destas normativas, garantiu-se que metade das vagas de todos os cursos das instituições federais sejam reservadas a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário-mínimo per capita; Universalização do ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio e criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O ENEM, ao longo dos últimos anos, tornou-se um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, praticamente substituindo o vestibular. O Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos aprovados no ENEM. Através deste sistema as vagas são disponibilizadas de forma ampla e democrática, possibilitando a estudantes de qualquer lugar do país acesso às vagas ofertadas pelas universidades públicas participantes do Sisu, mediante seleção por rendimento no ENEM. A dinâmica de chamadas do Sisu possibilita aos candidatos irem administrando suas chances de ingresso ao Ensino Superior conforme seus interesses e condições, além de permitir o gerenciamento de outras formas de ingresso, como: PROUNI-Programa Universidade para todos, FIES-fundo de Financiamento Estudantil, vestibulares ou outras seleções; Efetivação de apoio e programas direcionados à diversidade, com especial destaque às ações afirmativas (cotas, assistência estudantil, entre outros).

Podemos destacar aqui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que objetiva a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, e o Programa INCLUIR programa de acessibilidade na educação superior, que visa dotar as IFES – Instituições Federais de educação, de infraestrutura adequada ao ingresso e à permanência da pessoa com deficiência, ambos através de aporte financeiro às IES-Instituição de Educação Superior, na esfera públicas. É importante ressaltar que os programas de apoio voltados à assistência estudantil e ações afirmativas, bem como os recursos para estes destinados, são insuficientes para dar conta das necessidades do grande número de estudantes que agora ingressam no Ensino Superior. Embora fortemente presentes no discurso oficial, as ações de apoio ao estudante universitário em suas necessidades educativas e sociais não acompanham ainda o ritmo da democratização do acesso. Apesar do inegável avanço em relação à oportunidade do acesso do estudante ao Ensino Superior, seria um reducionismo

considerar indiscriminadamente o acesso como sucesso escolar (ZAGO, 2006). A este respeito aponta Oliveira (2000):

“Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino”. (OLIVEIRA, 2000, p. 92). Simões e Mello Neto (2012, p. 5) refletem sobre o impacto dessas recentes políticas de modo bastante interessante: No imaginário popular tais programas são a certeza de uma nova possibilidade de acesso a espaços que nunca haviam sido “disputados” à maior parte da população brasileira, pois se apresentam ao menos como bandeira aparente, na defesa da igualdade de oportunidades de acesso para todos. Ao financiar a educação superior aos estudantes de baixa renda e garantir o acesso a vagas, sejam elas públicas ou privadas, a indivíduos que antes não teriam esta oportunidade, faz crer que funcionará como um mecanismo de garantia para que todo e qualquer estudante tenha acesso à educação superior de qualidade. Entretanto, estes Programas não trazem em sua origem uma rediscussão do papel da Educação Superior no Brasil e não se propõem a observar o real impacto de tais políticas na educação brasileira como um todo, assim como não observam as possíveis transformações causadas por um inédito acesso ao ES em estudantes contemplados e os seus pares. (2012, p. 5, Simões e Mello Neto.).

Logo, o trecho destacado traz para a discussão o impacto das políticas de acesso na qualidade do Ensino Superior, pensando na aprendizagem e na formação profissional dos sujeitos que agora se inserem neste nível de ensino. Algumas questões emergem para reflexão: Para além do acesso, às políticas estão garantindo oportunidades de aprendizagem e permanência na Universidade para todos; Estaremos reproduzindo o fracasso escolar, agora em larga escala também no Ensino Superior; Como a falta de qualidade da Educação Básica tem afetado a aprendizagem no Ensino Superior; Como a dinâmica curricular está sendo pensada para garantir a inclusão no contexto das aprendizagens; Como os serviços de apoio pedagógico e assistência estudantil estão sendo equipados para atendimento das novas demandas.

METODOLOGIA DE ESTUDO

Para a realização desse estudo, a pesquisa foi feita através de questionários feitos à docentes de diversos níveis, mas primamos em destacar os do nível superior, devido ao processo de formação final do docente, este que o prepara totalmente para a função de ensinar. Usamos como fonte de pesquisa de campo docentes do Instituto Educar transformar local de ensino superior, e contamos com pesquisas bibliográficas, objetivo de abstrairmos a real importância da formação continuada para eles, docentes, e os porquês para se ter uma formação continuada na obtenção de uma educação de qualidade para todos, tanto os docentes obterão melhores ferramentas para ensinar como os discentes a terem o melhor de uma educação planejada e realmente contextualizada por um pesquisador capacitado. Pesquisamos quesitos como sexo masculino e feminino, a desistência de continuar a formação, o espaço para negros e brancos, a busca por uma formação continuada e as oportunidades profissionais, a pesquisa nos levou a saber quem mais buscou durante neste tempo de 2010 a 2023, determinantes das pesquisas à formação continuada, o quesito diploma, certificação em que área eles docentes se destacaram, mulheres e homens, buscamos saber a maior frequência nas universidades públicas ou privadas.

Vimos que há muita luta por igualdade, por condições para a realização de uma formação continuada, mas existem vários fatores internos em cada ser, e externos em cada ambiente, vamos conhecer. Fizemos as pesquisas bibliográficas junto ao Censo da Educação Superior, organizado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. E os dados coletados pelo RAIS- Relação Anual de Informações Social do perfil dos egressos da graduação no Brasil entre 2010 e 2017.1, descreve o perfil da oferta de diplomas produzidos pelo sistema de ensino superior brasileiro no nível de graduação no mesmo período e analisa perfis de habilidades e competências desenvolvidos no Brasil tomando como referência a composição de trajetórias formativas experimentadas por egressos de diferentes cursos. Com esse procedimento foi possível expor aqui alguns dos quadros detalhados dos diplomas outorgados, do perfil dos egressos e da sua inserção no mercado de trabalho. OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Concluintes da graduação por código da área geral do curso segundo OCDE e sexo (2010-2017) Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (INEP/ MEC), as mulheres representam a maioria dos concluintes em cursos de 4 (quatro) das setes (sete) áreas de formação, segundo a classificação proposta pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi incorporada aos dados do Censo da Educação Superior pelo próprio INEP. Entre os formados em cursos da área da Educação, as mulheres representam 77,7% de todos os concluintes. Também entre os egressos de cursos da área de Saúde e Bem-Estar Social a proporção de mulheres alcança os mesmos 77,7%. Entre os concluintes de cursos na área de serviços as mulheres somam

60,4% de todos os concluintes, entre os concluintes de cursos na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito as mulheres representam 58,6%, e, finalmente, entre os egressos da área de Humanidades e artes, elas somam 56,6% de todos os concluintes. Por outro lado, os homens são maioria entre os concluintes dos cursos na área de Ciências, Matemática e Computação (68,8%), entre os concluintes dos cursos na área de Engenharia, Produção e Construção (68,0%), e entre os concluintes de cursos na área de Agricultura e Veterinária (57,0%).

Fazendo o paralelo no Instituto Educar&transformar de 2015 a 2023, vimos que as mulheres também são maioria na Docência das áreas pedagógicas, podemos frisar que 77% ensinam Gestão Escolar e Docência Superior área Pedagógica, e 77% na área da saúde que se agrega a educação, como Psicopedagogia Clínica e Institucional, educação especial, as mesmas relatam a grande necessidade de continuar a formação, para desenvolver com qualidade a docência, e também seus discentes receberem o melhor. Já o público masculino representa maioria nos cursos de cálculos ou com envolvimento com a tecnologia. Tal qual nossa pesquisa bibliográfica. Gestão com Tecnologia os homens são em maioria os melhores, na Pedagogia Empresarial onde surge cálculos e porcentagens de desenvolvimento eles são ótimos e se tornam maioria. Realmente constatamos que as mulheres são ótimas, nas artes e nos cursos humanos e os homens nas exatas, usaremos o mesmo gráfico por termos constatado na prática a mesma porcentagem. Logo, para as mulheres e homens creiam que a grande prioridade será sempre a formação continuada, para aplicação de um ensino de qualidade e obtenção de um aprendizado eficiente e eficaz. Logo a pesquisa nos mostra que através de uma formação científica e continuada tanto homens como mulheres terão oportunidades únicas e proativas a sua vida profissional e pessoal. Pois, Mulheres e Homens evoluem juntos na busca de uma melhor capacitação para desempenhar com excelência a sua função de Docente. Já através da pesquisa de campo no Instituto Educar&transformar - 2015 a 2023. Foi realizado questionários aos discentes sexos F e M. Quando se considera a identidade étnica e de cor dos egressos do ensino superior, o que mais chama a atenção nos dados coletados pelo Censo da Educação Superior é a proporção de estudantes que recusaram identificar sua raça/cor ou identidade étnica.

A pesquisa no Instituto Educar&transformar, constatamos que maioria de pessoas com diplomas de formação continuada é branca, os negros possuem logico, também estão no ensino superior e primam por uma educação de qualidade, mas vimos que a luta diária faz as dificuldades para manutenção nestes cursos de formação continuada deste público alvo, talvez falta de oportunidade social para os negros, vimos estes desafios para os negros e brancos também, porém as oportunidades de trabalho ainda continuam segregadoras para os negros, mas ser forte e lutar para se capacitar e ir lém no ranck da competitividade é a meta, nos questionários que fizemos abordamos a amostragem sexo e etnia, e vimos que idade não é obstáculo para estudo continuado, pois existe um desejo de enfrentar traumas

de rejeição, tipo estudar muito para que? Já fiz tudo, já passei por desafios de convivência imagináveis. Muitas vezes frisamos que o professor tem medo do novo, porém este medo vem agregado de algum trauma adquirido. Para tal, devemos motivar e conquistar pessoas ao nível superior com a promessa de uma mudança paradigmática, e após a graduação com a promessa de uma execução da profissão com excelência. Onde só ganha ele e o seu aprendente. Podemos frisar com a pesquisa feita que está bem claro que a subida do nível superior é de prioridade ainda dos brancos, e na Formação continuada também. Pode-se mudar? Claro, para tal precisamos que os professores de nível superior de hoje assumam o compromisso de valorizar e motivar o aprendente à formação continuada, a valorização do autoconhecimento de sua história e cultura, para assim construir um caminho valioso e real. E só assim teremos futuros pesquisadores de ponta para o mundo científico para constataros nesta realidade acadêmica. Dessa forma, a análise do perfil de racial dos egressos do ensino superior estará focada novamente nos dados disponíveis para 2017, quando a ausência de informação alcança um valor inexpressivo, que pode ser ignorado na análise, ou seja o ser negro e negar, dificulta uma análise profunda de resultados.

Como se frisar o todo de 28% dos concluintes se recusaram a declarar sua origem étnica ou cor. Outros 41% se declararam brancos e 29% se declararam pretos ou pardos. Apenas 2% se declaram amarelos, e uma proporção muito pequena (0,4%) declarou sua identidade étnica como indígena.

Portanto, quando se considera todas as informações apresentadas até aqui se verifica que o egresso concluinte típico formado pelo ensino superior é mulher, branca e oriunda do ensino secundário público. Ademais, considerando a sua idade no momento da titulação, verificamos que ela corresponde ao perfil que em outros países é conhecido como “estudante não tradicional”.

Isto é, trata-se de uma jovem adulta que chega ao ensino superior já com alguma experiência de trabalho e, provavelmente, já com responsabilidades familiares importantes. Aqui tratamos especificamente das cores branca e preta, as outras são oriundas destas, e constatamos que muitas vezes o cidadão é preto e se designa mulato ou amarelo e se designa branco. Vimos que as próprias pessoas criam um bloqueio para se assumir, na realidade a luta é por uma igualdade, e a afirmação que a educação traz para todos e como vemos no art.205 da \constituição Federal de 1988 Brasil- de acordo com o art 2o. da LDB 9394-96 de 20 de Dezembro Leis e Diretrizes e Bases da Educação nacional Brasil .A educação é dever da Família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isto é todo e qualquer cidadão. Branco ou Negro. Mostra a luta por uma igualdade, e a afirmação que a educação para todos como vemos no art.205 da \constituição Federal de 1988 Brasil- de acordo com o art 2o. da LDB 9394-96 de 20 de dezembro Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Brasil.

5.1 DISTRIBUIÇÃO DOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS OUTORGADOS PELO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR

Como se observa, entre 2010 e 2017, os dados coletados pelo Censo da Educação Superior, organizado pelo INEP a cada ano, informam que as instituições de ensino superior (IES) brasileiras outorgaram 8.609.337 certificados de conclusão de formação no primeiro nível de formação. Boa parte dessa formação foi ofertada pelo setor privado, responsável por 78,4% das certificações acumuladas em todo o período considerado, pode-se acompanhar a evolução do número de certificados outorgados pelos diferentes setores que compõem o ensino superior brasileiro, ano a ano, no período considerado. - Evolução do número de diploma outorgados por categoria, nível superior, 2010-2017. Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (INEP/MEC).

É possível verificar ano a ano, o total de diplomas outorgados pelo ensino superior e cresceu ao longo do tempo. Em 2010 foram outorgadas 980,7 mil certificações, em 2017 esse total já havia alcançado 1,2 milhão. Durante esse período, a proporção de certificados outorgados pelo setor público experimentou pouca variação. Em 2010, esse setor foi responsável por 19,5% dos títulos outorgados, e, em 2017, essa proporção cresceu apenas para 20,8%. Entretanto, cabe notar o crescimento do setor federal na composição dos certificados outorgados pelo setor público. Em 2010, as certificações outorgadas pelas instituições federais correspondiam a 52,4% de todas as certificações outorgadas pelo setor público. Em 2017 essa proporção havia crescido para 60,5%.

Outro aspecto a ser ressaltado no período é o dinamismo do segmento representado pelas instituições privadas com fins lucrativos no interior do setor privado: no início do período considerado, essas instituições respondiam por 42,6% das certificações outorgadas pelo setor privado. Em 2017 essas instituições já respondiam por 55,1% do total de títulos outorgados pelo mesmo setor. Considerando o grau acadêmico dessas certificações, nota-se a importante presença dos diplomas de bacharelado: ao todo, 60% dos títulos outorgados no Brasil, entre 2010 e 2017, eram diplomas de bacharelado. Apenas 18,2% eram diplomas de formação em cursos tecnológicos de nível superior, e outros 21,4% correspondiam a diplomas de licenciatura. Essa distribuição não experimentou mudanças significativas ao longo do período considerado. Considerando o estoque de certificações outorgadas entre 2010 e 2017, 17,9% dos títulos foram obtidos em cursos oferecidos à distância. Entretanto, considerando os títulos outorgados ano a ano nota-se o crescimento da participação dos cursos oferecidos na modalidade EAD: em 2010 14,7% dos títulos eram provenientes da conclusão de cursos oferecidos à distância. Em 2017, sete anos depois, essa modalidade já era responsável por 21% dos títulos outorgados. Diplomas outorgados por modalidade de ensino superior e ano Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (INEP/MEC).

Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em

uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes têm a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições. As IES, segundo a LDB, também se dividem, segundo a dependência administrativa, em públicas e privadas. As públicas, por sua vez, se dividem em federais, estaduais e municipais. Pode-se verificar que a maioria das 973 IES são particulares (78,5 %). Tem-se 764 particulares e 209 públicas. Essa divisão apresenta um fator condicionador muito importante sobre a docência universitária. Geralmente, a maioria das pesquisas científicas são produzidas nas instituições federais. Hoje, esta afirmação está tendendo a sofrer alterações, pelo alto investimento que as instituições particulares estão realizando para o desenvolvimento da atividade investigativa no seu cerne.

Entretanto, a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é uma ocorrência de fácil transformação, pois implica o desenvolvimento de massa crítica (e o período de formação é longo) ou a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento. Por outro lado, implica também a implantação de infraestrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa etc. Instituições de Educação Superior, segundo a unidade da Federação Brasil – 1998 Fonte: MEC/Inep/Sec. Censo do Ensino Superior, 1998. Brasília: Inep, 1999. <http://www.inep.gov.br>.

Outro fator da realidade brasileira condicionante da docência universitária é a distribuição das IES segundo as regiões da Federação, fica claro a alta concentração (59%) de instituições na Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Universidade Pública. Universidade Particular N/Universidade PúblicaN/Universidade Particular Norte Nordeste Sudeste Sul Centro-Oeste Santo, Minas Gerais), seguida da Região Sul (14%), da Região Nordeste e da Centro-Oeste (11%). Baixo é o percentual de IES na Região Norte (4%). É óbvio que o desenvolvimento da região vai implicar um número maior de instituições, o predomínio de um determinado tipo de instituição, segundo a organização acadêmica, um maior desenvolvimento da função pesquisa, um maior número de pós-graduados, e assim por diante. Docentes, formação, região da Federação - 1998 Fonte: Inep/MEC/Sec. Censo do Ensino Superior. Brasil, 1998. Brasília: MEC/Inep, 1999. <http://www.inep.gov.br> universitário e a formação acadêmica; A política nacional de capacitação dos professores é clara quanto ao investimento e controle da formação em programas de pós-graduação.

Tal política apresenta seus reflexos quando examinamos a trajetória numérica da formação dos docentes universitários. Segundo os dados do Inep ocorreu, entre 1990 e 1998, um aumento do número de professores com mestrado e doutorado: o percentual de professores com mestrado variou de 21% para 27% e o de professores com doutorado, de 13% para 19%. Enquanto o percentual de professores sem pós-graduação caiu de 34,5% para 19%, a categoria dos docentes com especialização teve uma pequena alta de 32% para 34%. Assim, hoje, no Brasil como um todo, o maior percentual é para professores com pós-graduação *stricto sensu* – 46% (mestrado e doutorado). Também merecem destaque os professores com especialização (34%). A esses, a partir da década de 90, é exigido cursar a disciplina de Metodologia de Ensino Superior (60 horas). Um dado que deve ser registrado é a presença, embora pequena, de professores sem graduação (0,6%). Com relação à formação e organização acadêmica, verifica-se: o predomínio de docentes com especialização exerce atividades nas instituições não universitárias; As instituições públicas têm professores mais qualificados que os particulares: 28% são doutores, contra 9% dos particulares. Com mestrado, são 30% nas públicas e 25% nos particulares. Com especialização, 24,8% nas públicas e 45% nos particulares. E sem pós-graduação, são 17% nas públicas e 20% nas instituições particulares. Formação Continuada de Docentes sejam das Universidade Públicas ou Privadas. Sabendo que a pública tem um número mais alto de docentes qualificados em termos de cursos acadêmicos, mas o objetivo é a luta por uma educação de qualidade e os direitos sociais dos cidadãos.

Docentes de nível superior, buscando o direito social de um todo. Capacitação, ou seja, Formação continuada, forma cidadãos comprometidos com o coletivo, seja de universidade particular ou pública o intuito é fazer valer a lei de igualdade, liberdade de direitos e educação para todos. Juntos e participativos de congressos, e formações, serão aptas as cobranças de acordo com a Lei.

5.2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O REGIME DE TRABALHO

Não há uma homogeneidade do perfil do professor universitário em relação ao número de horas de trabalho na instituição. Verifica-se que 44,4% dos docentes têm regime integral, 33,7% são horistas, e 21,9%, regime parcial. Para as universidades, há um predomínio do regime de trabalho de tempo integral (55,6%), e para as não-universidades, o de horista (59,4%). Poderia nos levar a uma análise errônea. O que realmente acontece é a diferença entre público e privado. No público, geralmente, o professor não trabalha por hora-aula, como no privado, mas ele tem, por exemplo, no caso do regime de 40 horas, um período que não é atividade de sala de aula. É atividade de pesquisa ou de extensão. Esta afirmativa é minimizada quando examinamos as instituições particulares. Embora exista também a relação acima apontada, os diferenciais não são tão fortes: os professores de tempo integral nas instituições particulares (12.068) correspondem a 24,8% dos horistas

(48.719). Docentes, regime de trabalho, região da Federação – Brasil – 1998 Fonte: MEC/Inep/Seec. Censo do Ensino Superior, 1998. Brasília: Inep, 1999. <http://www.inep.gov.br> Entre os 165.122 docentes, o maior número está em universidades, 120.013 (universidades públicas – 75.485), e o menor número está em não universidades públicas – 8.253. Essa afirmação é mais forte quando examinamos somente as instituições particulares não universitárias: 65,4% são professores horistas. Analisando o regime de trabalho por região da Federação, também a distribuição dos docentes não apresenta homogeneidade.

Nas regiões menos desenvolvidas, há o predomínio do regime de trabalho de tempo integral: Norte – 54,1%, Nordeste – 64,8%, e Centro-Oeste – 52,9%. À medida que a região apresenta índices de desenvolvimento maiores, a diferença entre docentes de regime integral e horistas se minimiza. No Sul, os professores de regime de tempo integral (43%) são relativamente próximos aos horistas (35,9%) e no Sudeste, o percentual de horistas (40,2%) é maior do que o de tempo integral Tempo Integral Tempo Parcial Horista Norte Nordeste Sudeste Sul Centro-Oeste (36,9%). Tal percentual é decorrente basicamente da presença de particulares – 15.665 docentes (universidades) e 16.116 (não-universidades). Além das características acima, que interferem na docência universitária, o MEC/Inep (1999) identifica como média da relação professor/aluno: 12,9 alunos nas universidades.

Para as universidades públicas, estaduais e federais, a relação é de 9 (nove) alunos, e nas instituições particulares é de 16,2 alunos. Outro dado é a presença de mulheres como docentes: 40,3%. Elas apresentam um menor número entre os especialistas, mestres e doutores: 42,2% possuem o título de especialista, 45,3% possuem o título de mestre e 33,8% o título de doutorado. A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: Temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente específica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado, e inclusive criar índices avaliativos e estabelece prazos: 2004, para que seja feita a avaliação dos definidores de qualidade.

Entretanto, diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa “deixar fazer” e representa o princípio do liberalismo econômico.

Segundo essa ideia, o mercado deve funcionar livremente, sem a intervenção do Estado, apenas com as regras necessárias para garantir os direitos de propriedade. O *laissez-faire* é uma das bases do capitalismo e defende a livre concorrência e a lei da oferta e da procura, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno. Não se pode esquecer que os desafios acima resumidos terão suas questões agravadas, pois a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. Sabemos que a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento profissional que permite ao profissional se manter atualizado e oferecer a qualidade de ensino esperada. É uma capacitação de curta duração que visa o aperfeiçoamento das diretrizes práticas da profissão. A formação continuada pode ser feita por meio de cursos, treinamentos, workshops, seminários, grupos de estudo, entre outras atividades.

É fundamental acompanhar as mudanças na educação e desenvolver habilidades e competências que permitam atender às necessidades dos alunos. A formação continuada é integrada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego — Pronatec, e suas vagas são prioritárias para os brasileiros de baixa renda e os que são amparados por algum tipo de programa social. Ou seja, não tem como desistir de realizar a formação continuada e exercer com eficiência e eficácia o trabalho de docente.

Os benefícios da formação continuada são muitos, tanto para o profissional quanto para os alunos. Alguns deles são:

- **Ampliação do conhecimento:** a formação continuada permite que você se aprofunde em áreas específicas do seu trabalho e aprenda novas técnicas e metodologias.
- **Aumento da empregabilidade:** a formação continuada mostra que você é um profissional comprometido e interessado em se atualizar e se qualificar, o que pode ser um diferencial na hora de buscar novas oportunidades.
- **Adaptação mais rápida ao contexto educacional:** a formação continuada ajuda você a acompanhar as mudanças e inovações do mercado de trabalho, bem como as demandas e necessidades dos alunos.
- **Melhoria das práticas pedagógicas:** a formação continuada permite que você reflita e aperfeiçoe suas práticas de ensino, tornando-as mais eficientes e adequadas ao público-alvo.

- Desenvolvimento pessoal: a formação continuada estimula o seu crescimento intelectual e cultural, ampliando seus horizontes e percepções. Figura- 04- A formação docente baseava-se no princípio do laissez-faire, Laissezfaire é uma expressão francesa que significa “deixar fazer” como já frizamos e representa o princípio do liberalismo econômico. Segundo essa ideia, o mercado deve funcionar livremente, sem a intervenção do Estado, apenas com as regras necessárias para garantir os direitos de propriedade. O laissezfaire é uma das bases do capitalismo e defende a livre concorrência e a lei da oferta e da procura. Sem uma formação continuada. A formação docente baseava-se no princípio do laissez-faire, Laissez-faire é uma expressão francesa que significa “deixar fazer” Sabemos que a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento profissional que permite ao profissional se manter atualizado e oferecer a qualidade de ensino esperada.

É uma capacitação de curta duração que visa o aperfeiçoamento das diretrizes práticas da profissão. A formação continuada pode ser feita por meio de cursos, treinamentos, workshops, seminários, grupos de estudo, entre outras atividades. É fundamental acompanhar as mudanças na educação e desenvolver habilidades e competências que permitam atender às necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos frisar que a atual conjuntura, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais tem sido marcada por expressivas transformações. Vivemos na era da ciência, da tecnologia, da comunicação e da globalização. A sociedade contemporânea, em nome do capital, instiga e exige inovações em todos os setores. Dentro desse contexto, as instituições de ensino, em especial, as de nível superior, buscam atualizações contínuas para corresponder às necessidades impostas pela sociedade capitalista. Enquanto espaços de formação de profissionais para diferentes áreas de conhecimento e atuação, devem adequar seus cursos e currículos para oferecerem ao mercado profissionais capazes de atuar nesse cenário de intensas mudanças. E, então, esse cenário de mudanças que demanda dos professores mais habilidades para conduzir os processos de ensino, assim como o domínio de diversos conteúdos.

Exige-se do professorado uma formação contínua, que os possibilitem acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, correlacionando sua área de atuação a outras ciências, desenvolvendo pesquisas, promovendo aprendizagem qualificada, capazes de impactar positivamente os campos científico e tecnológico de uma nação. Felden (2017, p. 750), analisando a trajetória da universidade, ao longo da história da educação, afirma que a docência assume contornos diferentes de acordo com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época. As políticas públicas implementadas e as constantes demandas da sociedade exerceram e continuam impactando na docência, pois, à medida que a sociedade muda, a universidade também constrói novas formas de atuação conforme as circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais.

A profissão docente demanda um processo contínuo de atualização que corresponda às necessidades da realidade social. Os professores do Ensino Superior (citamos esse nível de ensino de forma específica, dado o recorte proposto nesta pesquisa) devem ter a formação pedagógica, buscando o aprimoramento dos seus conhecimentos e práticas de ensino, vislumbrando a formação profissional e crítica, frisando o profissional do docente e dos discentes dos mesmos, para que esses estejam preparados para atuarem junto aos desafios do século XXI. Para Oliveira e Silva (2012), os docentes de Ensino Superior necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante resignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções e refazendo conceitos. Um bom docente, para o domínio da área e do conteúdo específico é uma condição necessária para buscar a formação continuada, mas não suficiente.

Para muitos autores, o professor também necessita de domínio dos meios de ensino, ou seja, formação pedagógica que lhe possibilite clareza e consciência teórica sobre as práticas que desenvolve na sala de aula. Discutir sobre a importância e os desafios da formação continuada de professores é algo complexo que também se constrói antes

mesmo do ingresso na universidade. Ao observar e refletir sobre a trajetória de estudante, podemos perceber os desafios que perpassam sobre o ato de ensinar, e ingressar na Universidade, reconhecemos que tudo exige um enorme comprometimento. Uma visão de futuro e a certeza de que aprendemos para dar o melhor a muitos. Nos formar e formar alguém e com este alguém ser também formado.

A forma de ensino e aprendizagem na universidade é completamente diferente de tudo aquilo que vivenciamos em toda a vida estudantil. Não existe nenhum conteúdo tido como pronto e acabado. Os professores devem instigar para que seus discentes aprendessem os conteúdos apresentados, e se formassem investigadores e não havia uma pressão para memorização deles, mas de assimilação dos conteúdos e suas relações com as demais disciplinas, assim como a sua aplicação no cotidiano profissional. Na universidade os docentes devem ensinar a sermos mais reflexivos e críticos. E esse processo de reflexão e crítica deve ser frutos de muitas leituras. O conhecimento científico tinha uma leitura por meio de processos solitários de estudos, ora partilhados em sala junto aos demais discentes e com os professores, e estes, por vezes, assumiam uma postura de mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem e não de meros transmissores de conteúdo.

É primordial que exista uma formação continuada depois da graduação, é inegável, também, que durante a graduação professores apresentem mais domínio de conteúdo, mais clareza, melhor metodologia e didática na condução das aulas. Ademais, existem problemas em uma certa precarização na Educação Superior pública se fizeram presentes também nesse percurso, dando um processo reativo a subsistência profissional dos docentes incapacitando-os a uma formação continuada, salário baixo, desvalorização da docência superior, pois a mesma tem falta de infraestrutura nas salas de aula, ausência de recursos audiovisuais, ausência de bibliografias atualizadas e a precarização do trabalho docente, marcada pela defasagem salarial como citamos e isto frisando a carga horária agigantada e cumulação das atividades de ensino, com a pesquisa e a extensão. Também havia a contratação de professores em regime temporário, além disso, eram poucos os processos de qualificação do corpo docente. Todos esses fatores interferem no processo de aprendizagem e nos fazem refletir sobre os limites e possibilidades da docência.

Devemos, então, a cogitar, ainda na Universidade, em ter a docência como uma possível área de atuação profissional, de buscarmos formação continuada não como imposição, mas uma necessidade de dar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Esse recorte a uma docência que assume contornos diversos nos processos de ensino nos diferentes níveis de escolaridade. Para cada etapa da vida estudantil há uma proposta metodológica diferente, e vejo, com muita nitidez, a importância da figura do professor em cada uma delas. Identificamos na docência no Ensino Superior, com a ambiência da universidade, com as atividades de extensão e de pesquisa ainda que não participamos com tanto afinco, dadas as atividades laborais.

Compreendemos a importância do docente nesse contexto para a formação de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho e que, de fato, pudessem ter uma prática profissional capaz de impactar positivamente a realidade social. Ao ingressar no universo da docência, nos sentimos profissionalmente realizadas. Estar em sala de aula, construir processos de ensino e de aprendizagem junto aos discentes e partilhar saberes com outros professores torna a docência realmente, a melhor experiência profissional. Outras atividades atreladas ao viés do ensino, para além da sala de aula, assim como as de pesquisa e extensão também eram permeadas de desafios para serem realizadas.

Corroborar, nesse sentido, a fala de Anastasiou (2015, p.17), ao afirmar que: [...] nem sempre encontramos atuando como docentes pessoas que puderam se preparar sistematicamente para exercer essa profissão tão desafiante, que exige mediar o conhecimento científico necessário à formação profissional, com os dados da realidade e com o funcionamento cerebral e a capacidade de abstração e volição do estudante universitário, superando formas seculares de transmissão de informações na universidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, a preparação do professor para atuar como docente no Ensino Superior deverá se fazer em nível de pós-graduação, com prioridade para programas de mestrado e doutorado, mas sendo permitida, na ausência destes, aqueles cuja formação é oriunda dos cursos *lato sensu*, que conferem título de especialização em determinada área (BRASIL, 1996).

Sabemos, contudo, que determinadas especializações não compreendem uma formação pedagógica, propiciando que encontremos nas IES professores que têm graduação e pós-graduação em áreas que não os capacitam para a docência. São profissionais sem uma formação específica na área de licenciatura, que não possuem didática no exercício da docência e que, por vezes, exercem a docência simultaneamente com suas atividades profissionais. Morosini (2000) corrobora com esse entendimento ao relatar que encontramos professores exercendo a docência universitária com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, ainda, aqueles sem experiência profissional ou didática, advindos de curso de especialização e/ou programas *stricto sensu*.

Em uma análise da docência no Ensino Superior no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que avalia instituições, cursos e desempenho dos estudantes, constatamos que os processos de avaliação destinam atenção especial ao corpo docente, destacando aspectos relativos à sua formação, preparação para o exercício da docência, tempo de exercício e atividades desenvolvidas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. São atribuídos, ainda, conceitos segundo padrões mínimos de titulação para a composição do quadro docente das IES. As informações coletadas são utilizadas para regular os cursos de graduação no país. Dessa feita, as IES buscam professores com maiores titulações que contribuam para elevar suas pontuações nas avaliações.

Exigem do professor do Ensino Superior capacitação específica, titulação *stricto sensu*, qualificação didática, e, ainda, que ele seja um professor pesquisador. Contudo, as IES não se preocupam em desenvolver programas de capacitação continuada que atendam às necessidades profissionais e institucionais. Além disso, exigem formação e produção acadêmica sem oferecer, em contrapartida, suporte financeiro e afastamento das atividades profissionais. Ressaltamos que, diante da baixa oferta de cursos *stricto sensu* em universidades públicas, o professor acaba se onerando com a qualificação ao buscá-la junto às instituições privadas de ensino. Para Migani (2015, p. 68): [...] o gargalo da formação profissional recai exclusivamente sobre o professor, que para manter-se ativo nas instituições de ensino superior privado cumulam qualificação com sala de aula, levando à fadiga e queda no rendimento profissional e na qualificação. Outro ponto relevante a ser destacado é que ainda há uma concentração da oferta dos programas de pós-graduação nos grandes centros urbanos, ficando as regiões interioranas desassistidas. Cursar uma pós-graduação *stricto sensu* vai ao encontro dos anseios em ampliar as possibilidades de qualificação profissional, aguçando o desenvolvimento de pesquisas a relação com o ensino, proporcionando melhorias as práticas pedagógicas e no desempenho das atribuições enquanto docente, e corroborar para uma relativa estabilidade profissional.

Dessa forma, a proposta da pesquisa que origina este trabalho é investigar sobre os tensionamentos e possibilidades contemporâneas acerca da formação continuada de professores no Ensino Superior. Partindo dessa proposta, buscar respostas para o seguinte questionamento: que desafios são enfrentados pelos professores do Ensino Superior, no processo de formação continuada e que possibilidades os mesmos têm encontrado para essa formação? Esta pesquisa carrega um reflexo da experiência profissional, mas também permeia a realidade de diversos outros profissionais docentes do Ensino Superior. A escolha se justifica pela compreensão de que os espaços universitários são permeados por processos que levam a constantes modificações, à medida que buscam adequação às exigências da sociedade contemporânea.

Na mesma direção, entendemos que os professores necessitam de uma formação continuada para dar conta de tais requisitos, mas, devido a alguns entraves, não conseguem acessar os processos de formação almejados por eles e pelas IES que os empregam. A partir do cotidiano profissional e da relação com os demais colegas de profissão, partilhamos de semelhanças no tocante à formação profissional, sendo a maioria egressos de cursos diversos que conciliam o exercício profissional com a docência. Muitos encontram dificuldades de liberação dos empregos para cursarem pós-graduações, bem como dificuldades financeiras para arcarem com esses cursos, congressos, treinamentos etc., os quais, geralmente, ocorrem em outras cidades e estados. Sem frisar, o sexo feminino que se destaca para uma determinada área humanista e homens para exatas, sem falarmos das oportunidades em desigualdade de brancos e negros, as necessidades profissionais para subsistir, tudo que aflige as duas raças, a escolha de cursos, certificação, as chances

profissionais, tanto em universidades públicas e privadas, são características que não devem ser isoladas. Ademais existem no ensino superior oportunidades para desenvolver atividades de pesquisa e extensão, problemas no processo de aprendizagem dos alunos, dificuldades em implementar metodologias ativas na sala de aula, dentre outros impasses que permeiam o cotidiano do professor.

Dados referentes ao nosso objetivo nesta pesquisa consiste em investigar possibilidades para vislumbrar o processo de formação continuada para professores que atuam em cursos de uma IES. Para atender ao objetivo real foram elaborados outros, expostos neste trabalho e nominados de específicos: Logo, entendemos a necessidade de levantar importantes considerações no que tange à formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior, notadamente repensando a importância desses profissionais diante de sua contribuição no processo de formação de outros profissionais. Esta pesquisa demonstra sua relevância ao passo que investigar e buscar respostas para os entraves da formação continuada dos professores poderá contribuir para uma análise e reflexão no tocante a esses e às possibilidades no processo de formação docente, das IES, abrindo caminhos para o aperfeiçoamento profissional, a promoção de um ensino de qualidade e a transformação social. Este trabalho está organizado em Quatro capítulos, dos quais esta Introdução é o primeiro Capítulo frisa o Resgatar em um breve histórico, sobre a Docência Superior na Universidade em seus desafios e sua complexidade. Breve histórico sobre a universidade, enquanto produtora de conhecimento; processo de democratização do ensino superior e da emancipação e suas possíveis consequências, desafios para a docência universitária; Conceito de docência e da universidade.

No segundo Capítulo– Compreender sobre a Constituição do professor universitário: sua formação trajetória e atuação profissional – Partir do princípio que trata o Artigo 66 da LDB 9394/96, que determina que a formação do professor universitário “far-se-á em cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado”. No terceiro Capítulo– Refletir sobre a Profissionalidade docente: um campo ligado aos saberes e à identidade profissional docente – uma abordagem sobre a profissionalidade docente enquanto um campo ligado à identidade e saberes docentes, visto que se considera a identidade docente e os saberes profissionais (co) responsáveis, por especificar, diferenciar, dar o tom e a tintura que marcam o “ser e estar professor”. No quarto Capítulo - Conhecer a Docência universitária, a realidade nacional, a legislação e as políticas públicas. Procurar-se-á conhecer as diversas correntes que tratam da formação e qualificação do docente do magistério superior; este trabalho levará, inicialmente, para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (INEP, 2007, p. 139), descrevendo como o corpo docente é considerado nos diversos instrumentos de avaliação da educação superior. Em seguida, mostrará aspectos pertinentes à formação e qualificação e quantificação sobre os dados do corpo docente de nível superior, à luz da legislação vigente, sobre os enfoques diferenciados: pedagógico e econômico.

Veremos os aspectos quantitativos e qualitativos em gráficos e figuras representando o corpo desta pesquisa, a valorização da formação continuada, nos quesitos, sexo feminino e masculino, raça branca e negra, Universidades públicas e privadas em foco com os métodos da pesquisa científica, oportunidades de trabalho e subsistência para educadores, suas remunerações e os desafios para galgarem formação continuada, dando qualidade ao processo profissional da docência superior, foi feita pesquisa de campo no Instituto Educar&transformar instituição que lida com cursos de nível superior, estes sendo formação continuada, tais pós-graduações, este trabalho teve como foco as pesquisas bibliográficas, dando o suporte e embasamento, e até uma determinada correlação as pesquisas em termo de gráficos e figuras, dando uma grande significancia a este trabalho. Vimos nestas pesquisas que a educação superior é tratada no artigo 43.da LDB. Com grande primor à Docência Superior. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996, p.19). E no art. 57 da LDB. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento) As finalidades propostas para a educação superior perpassam pela formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, que estejam não apenas aptos ao exercício de uma profissão, mas que possam participar no desenvolvimento social da nossa nação, através de contínuo aperfeiçoamento, pesquisas e investigações científicas.

Contudo, percebemos que a letra da lei ainda é distante da realidade praticada em muitas instituições. Faltam investimentos no ensino, na pesquisa, na extensão e na formação docente, em diversas IES públicas e privadas.

O sistema federal de ensino compreende as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. As instituições aptas a ofertar os cursos e programas da educação superior são credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades, e os referidos cursos podem funcionar nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2017). Os cursos e programas que são abrangidos pela educação superior são classificados em quatro grupos: 1 – cursos sequenciais por campos de saber; 2 – de graduação; 3 – de pós-graduação (compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) e 4 – de extensão (BRASIL, 1996). E é com esse modelo de educação superior vigente que temos visto o crescimento, ano após ano, do número de IES e de matrículas nesse nível de ensino. foi elaborada a partir dos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados nos relatórios do Censo da Educação Superior. O recorte temporal apresentado tem por finalidade mostrar como se apresentava a educação superior no final do século XX, e como tem se dado esse crescimento durante o século vigente.

É preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica. A formação do professor para atuar no Ensino Superior tem permeado diversos debates e pesquisas nos últimos anos. As IES exigem profissionais cada vez mais qualificados, que sejam capazes de atender aos anseios da sociedade e também dos educandos. Ademais, quanto mais qualificado esse profissional estiver, melhor será para a instituição na qual ele atua, haja vista as avaliações institucionais de atos autorizativos de cursos autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

As avaliações das instituições destinam em seus formulários espaços específicos da avaliação docente. Neles, são avaliados as titulações ao nível de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), publicações, experiência docente e profissional, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2017). Para atender a todos esses requisitos espera-se que os professores estejam em contínua formação, buscando agregar conhecimentos em cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, capacitações, na reflexão da própria prática, dentre outros, que propiciem o atendimento de requisitos institucionais, mas que, sobretudo, visem uma prática mais significativa, capaz de transformar os processos de ensino e de aprendizagem. Docência e formação continuada no Ensino Superior: desafios e possibilidades serão algumas considerações que serão tecidas acerca de quem é o professor do Ensino Superior, quais os papéis que lhes são atribuídos e quais as competências esperadas no seu agir profissional. Além

disso, será discorrido sobre os limites encontrados no decorrer da sua trajetória formativa (inicial e continuada) e a importância da formação contínua para os professores que atuam ou pretendem atuar nesse nível de ensino.

Professor do Ensino Superior: Quem é e o que se espera dele? Conforme indicado neste trabalho e bem explanado, temos vivenciado um período de expressivas alterações no Ensino Superior. Houve uma democratização e expansão das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, concomitantemente ao aumento das vagas para ingresso de alunos, que se apresentam como um público bastante heterogêneo. E é essa expressiva expansão dessa modalidade de ensino, com todas as características que lhe são peculiares, que esse cenário se torna o palco para a atual discussão da necessidade de uma contínua qualificação do professor que atua nesse contexto. Requer-se uma atuação competente do professor do Ensino Superior para a formação dos alunos em futuros profissionais, que estejam aptos a desenvolverem as atividades requeridas socialmente, que também se apresentam de forma bastante heterogênea.

Os professores se encontram desafiados a compreender a dinâmica dessas transformações, contextualizá-las de forma reflexiva, além de serem capazes de articular os saberes científicos, pedagógicos e suas experiências profissionais, para o desenvolvimento de uma prática que contribua com o seu próprio desenvolvimento profissional, dos seus pares e dos sujeitos com os quais trabalham (SANTOS; POWACZUK, 2012). Mas, e quem é esse professor? De acordo com Franco (2000) apresenta uma elucidação muito pertinente para essa indagação, tratando de responder quem ele é a partir de cinco pontos de vista: situacional, institucional, político, profissional e do avanço do conhecimento. Sob o primeiro parâmetro, o situacional, refere-se ao professor do Ensino Superior é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade, com um sólido sistema de pós-graduação e com consolidados grupos de pesquisa. Mas é também aquele que trabalha em uma IES isolada, na qual o ensino é a própria razão de ser.

É o que trabalha na universidade orientada para o mercado, assim como o que atua na instituição comunitária ancorada no seu meio. Franco (2000), olhando para esse professor sob o ponto de vista institucional, afirma que é aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para a pesquisa, mas é também aquele cujas horas de ensino são tão elevadas que não lhe sobra tempo para investigações e, por vezes, nem para preparar as suas aulas. Do ponto de vista político, pode ser definido como o que vive as tensões da própria área de conhecimento, está impregnada, muitas vezes, de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos. Tomando como horizonte o campo profissional, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho, mas que também está inserido em um contexto profissional com suas demandas específicas.

É o que vê seu aluno como impulsionador do trabalho, mas também como futuro concorrente em um mercado recessivo. É aquele profissional em contínua avaliação, desde

o ingresso na carreira, por meio de concursos, de avaliações sistemáticas de ascensão profissional, de participação em eventos e submissão de trabalhos, de apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa. Por fim, sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, o professor é aquele que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, de alguma forma colaborando para isso, mas é também o que dissemina esse avanço (FRANCO, 2000). Ser professor do Ensino Superior é, pois, abarcar algumas ou todas essas requisições. É trabalhar em uma ou mais IES, seja pública ou privada, e ainda ter outro vínculo empregatício, desenvolvendo atividades relacionadas a sua área de formação.

É desenvolver múltiplas tarefas e enfrentar diferentes tensões no cotidiano profissional. É buscar múltiplos caminhos que auxiliem a construção do conhecimento junto aos seus alunos. Esse professor assume grandes responsabilidades na educação e na formação profissional de seus alunos, no sentido de proporcionar uma formação crítica e capacitá-los para enfrentar os desafios do mundo moderno. Para Anastasiou (2004), saber-se docente universitário é saber-se parte de uma categoria profissional que tem a aula como espaço privilegiado na relação com os alunos, estabelecendo processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de diferentes saberes, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, ao mesmo passo em que se constroem e se transformam. Para que a formação dos futuros profissionais atenda às novas demandas sociais, torna-se necessária uma cuidadosa preparação dos professores.

Os docentes precisam se apropriar dos conhecimentos recentes na área em que atuam, para que possam produzir e socializar esses novos conhecimentos com seus alunos, buscando ações que respondam às necessidades desse contexto. Almeida e Pimenta (2014) referem que, na sociedade contemporânea temos presenciado uma submissão do ensino de graduação à lógica do mercado e do consumo. Nesse cenário, as instituições se assemelham a uma imensa usina de produção, ofertando disciplinas e cursos que capacitem rapidamente os estudantes para o mercado de trabalho, distanciando-os, muitas vezes, dos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso criar uma cultura acadêmica nos cursos de graduação, especialmente as que envolvem a relação docente e discente.

Nessa cultura proposta, deve ser considerado o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita. As informações precisam ser problematizadas, garantindo a sua formação como cidadão e profissional comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. O Ensino Superior deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes em substituição a simples transmissão do conhecimento, engajando-os em um processo que lhes permita interrogar esse conhecimento elaborado, gerando um pensamento crítico, permitindo aos estudantes o ensino através da pesquisa (busca e construção de conhecimentos) e da extensão (apontando soluções aos problemas

sociais) (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). O professor comprometido em formar estudantes com esses requisitos precisa se revestir de uma ação docente pautada nessa cultura acadêmica proposta pelas autoras.

É necessário estar em um processo de permanente aprendizagem, devendo se adaptar às atuais e futuras mudanças da sociedade. Ser professor é ir além da compreensão dos conteúdos respectivos a uma determinada área do conhecimento científico: necessita ter domínios nos aspectos pedagógicos, sociais e pessoais para lidar com os diversos indivíduos de diferentes níveis sociais e culturais, com os quais interage diariamente. Acreditava-se que o professor, ao terminar seu curso superior, já estava preparado para lecionar a sua disciplina. Pensava-se, também, que ele conseguiria transmitir todos os conteúdos que aprendeu durante a sua graduação. No entanto, os estudos evoluem tão velozmente que esses profissionais, para se sentirem seguros e aptos para ensinar, são obrigados a estar continuamente aprendendo (GIL, 2012). O docente, ao assumir o compromisso de que sua atuação esteja além da simples reprodução de informações, que busque agir de forma reflexiva, crítica e competente, que contribua significativamente no percurso formativo dos estudantes, ver-se-á impelido a buscar uma contínua formação, que lhe possibilite conhecimentos e habilidades para conduzir processos de ensino e de aprendizagem significativos.

Corroborando, nesse sentido, o posicionamento de Oliveira e Silva (2012, p.196), ao indicar que os docentes do Ensino Superior necessitam ter clareza de que os seus conhecimentos e suas práticas devem estar em constante ressignificação, “[...] 42 desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos”. As novas demandas sociais relacionadas ao papel das Instituições de Ensino Superior e da formação profissional dos estudantes indicam a necessidade de um remodelamento no contexto da sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem, revelando a importância da formação continuada de professores para atuar nesse contexto.

Assim, diante de tais demandas, as missões e funções da educação superior passam a ser previstas e respaldadas em diversos documentos oficiais, nacionais e internacionais, a exemplo da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), elaborada em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (Unesco). No documento supracitado, reforça-se a importância da educação superior tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, devendo, para isso, existir uma preparação das novas gerações, com novas habilidades, conhecimentos e ideias.

Em que trata da missão de educar, formar e realizar pesquisas, afirma-se que a educação superior deve contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos

da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, [...] oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; [...] f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998, p. 2).

Para que a educação superior atinja suas missões, de fato, requerer-se-á dos docentes que atuam nesse nível de ensino conhecimentos específicos de determinada área do saber, conexão dos mesmos às demandas atuais e domínio de diversas formas de ensiná-los aos estudantes, visando consolidar esse perfil de profissional e cidadão requerido mundialmente. Fica evidente, no trecho citado da referida declaração, que além das atividades de sala de aula, caberá ao professor desenvolver e conduzir investigações científicas por meio da pesquisa, implementá-las em projetos de extensão e educar visando consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e a democracia. Essas requisições concedem ao trabalho docente papel essencial para um Ensino Superior de qualidade. As IES comprometidas com esses princípios passam a requerer um corpo docente cada vez mais capacitado, apto a conduzir processos de ensino e de aprendizagem significativos, concatenados à pesquisa e à extensão, revelando a importância da formação científica, pedagógica e política dos professores.

Para Lira e Sponchiado (2012, p. 12): O professor universitário precisa ter, necessariamente, competências pedagógicas e científicas, possibilitando para seus aprendizes o ensino, a pesquisa e a extensão. Faz parte dessa característica de integrar a produção do conhecimento, bem como sua socialização. Coaduna-se com essas reflexões os escritos de Anastasiou (2007), ao afirmar que o compromisso docente vai além da simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam. O papel docente tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, que construa novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada. Frente a essas requisições, merece destaque o fato de que as legislações brasileiras não contemplam a exigência de uma formação docente que abarque os saberes relacionados às práticas pedagógicas, de pesquisa e extensão, além do conhecimento específico de sua área.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é a legislação máxima do nosso país, e contempla algumas indicações sobre a educação enquanto direito social, contudo não desenvolve discussão a respeito da formação do professor. Será na LDB (BRASIL, 1996) que essa temática será abordada, ainda que de forma parcial. Para Gil (2012, p. 9), muitos professores aprenderam seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo. Segue explanando que os professores universitários não recebem preparação específica e, mesmo ao longo de suas vidas profissionais, são poucas as oportunidades de participarem de formações sobre os métodos de ensino e avaliação da aprendizagem: “A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor”. Semelhante é o entendimento de Franco (2016, p. 545), quando afirma que para termos bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática’. “Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis”.

Para Costa (2020, p. 13), ensinar pode ser apenas transmitir, de modo seguro, o que se sabe, e aprender pode ser apenas assimilar uma informação recebida. Contudo, uma aula, mais do que uma questão de ensino e aprendizagem, é um espaço relacional. Nela, sujeitos relacionam-se entre si, com a instituição que os envolve e com as partes do mundo compreendidas pela matéria com a qual se trabalha. Nesse meio, o pensamento é uma espécie de força potencial, uma reserva energética que podemos ou não escolher exercitar, construir ou não a possibilidade de aplicar sua força para um sentido ou outro. Pensar é um músculo. Estendê-lo ou estendê-lo, fortalecê-lo ou deixar que atrofie, são escolhas tanto didáticas quanto éticas e políticas [...]. Pensar, refletir, planejar, escolher e avaliar são ações que devem permear a prática docente para que a mesma se configure como prática pedagógica. Esta será pedagógica quando tiver intencionalidade, quando o professor souber como sua aula deverá integrar e expandir a formação desse aluno, dialogando com a necessidade do mesmo, insistindo em sua aprendizagem, acompanhando seu interesse, pois sabe que isso será importante para o discente (FRANCO, 2016).

Nos excertos abaixo elencados percebese como alguns dos docentes entrevistados buscam pautar suas atuações numa perspectiva pedagógica. A primeira delas é valorizar e reconhecer que a escolha da metodologia deve partir do professor, do conhecimento que ele tem do conteúdo, da turma e do contexto: [...] você tem que ver qual é a disciplina, qual é o assunto que você vai fazer, que vai agregar, os objetivos, se tem aquela temática que você está discorrendo, aquele conteúdo... para ver qual a estratégia que vai se adequar. [...] a questão da importância de se construir um plano de aula, de fazer um planejamento, de verificar que a aula é algo que é muito flexível, que você não pode deixar aquela coisa fechada, rígida, que todo semestre você tem que reavaliar suas aulas, seu posicionamento, onde é que precisa melhorar, onde é que precisa ampliar.

Portanto falando dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada A partir dos desafios e das dificuldades elencadas pelos docentes

para continuidade em seus processos formativos, outra categoria emergiu, no tocante à como acontece a formação continuada em meio a tantos tensionamentos. Apareceram, também, possibilidades vislumbradas que poderiam ser adotadas pela IES pesquisada para facilitar e potencializar a formação dos seus professores. Se os tensionamentos se apresentaram, com maior frequência, com relação ao tempo, dinheiro, distância geográfica e difícil acesso aos cursos de pós-graduação stricto sensu, as possibilidades encontradas caminham para atenuar tais desafios. Quanto ao acesso a cursos de mestrado e doutorado, alguns professores precisaram encontrar outros caminhos para os planos inicialmente traçados. Portanto, a pesquisa procurou discutir a importância da formação continuada para professores do ensino superior e os seus desafios nos dias atuais, com o objetivo de especificar o papel fundamental da formação contínua dos docentes, como estratégia de repensar práticas pedagógicas que visem favorecer a amplitude de conhecimentos. O pressuposto primordial desta pesquisa é a demonstração da formação continuada de professores, pois, a mesma implica em objetivos e competências específicas, e, para exposição deste processo, a pesquisa traz como alicerce alguns teóricos que dão embasamento necessário para a fundamentação da mesma, dentre eles destacamos Foucault e outros para uma concepção de poder, educação, sociedade e oportunidades.

E Paulo Freire com sua crítica a concepção de educação bancária, onde afirma que o aluno não é depósito de informações, mas um indivíduo capaz de opinar, criar, sugerir, pensar, com isso, a formação continuada dos docentes no ensino superior irá contribuir de forma efetiva no sentido de desenvolver essas habilidades do aluno no processo de aprendizagem. Acredita-se que o professor com especialização em sua área de formação, deve dispor de metodologia para que sua função como facilitador, transformador e inovador do contexto educacional, contribuindo com a sociedade e assim, traga benefícios à instituição e aos acadêmicos que deverão ser os mais beneficiados.

Dessa forma, proporcionará condições favoráveis de trabalho em sala de aula, utilizando-se de estratégias que os auxiliem neste processo, mantendo uma dedicação integral com os demais funcionários da instituição, com os acadêmicos e a comunidade, de maneira que, seguindo regras dentro da instituição, e fazendo com que os seus trabalhos sejam valorizados e assim, possam reconhecer a importância de cada função ocupada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. . V. e SILVA Jr. C. A. Formação do educador e avaliação educacional- Organização da escola e do trabalho pedagógico. S. Paulo, Ed. UNESP, 1999 (p.249-262).

ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba. IBPEX. 1998. _____ Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória – in: Castanho & Castanho, Temas e Textos de Educação Superior. Campinas. Papyrus . 2001

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS | Plataforma Espaço Digital (editorarealize.com.br).

BALDINO, José M. Educação Superior no Brasil: sobre a formação do professor universitário. Goiânia. Revista da Universidade Católica de Goiás.1999.

BEILLEROT, Jacky. A sociedade pedagógica. Porto. Rés Editora. 1985.

BENEDITO, Vicenç e outros. La formación universitária a debate. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1995.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos, (org). Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

BOAVENTURA, Souza Santos. Um Discurso sobre a Ciência . Porto, Edições Afrontamento.

BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação., in Leite, D. (org) Pedagogia Universitária. Porto Alegre. Editora de UFRGS. 1999. BRASIL.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833 – 27841.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais.

In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Anna M.P. Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos metodológicos. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994:79-90.

CARVALHO, A.F. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, nº 2, pp. 103-120.

CHAUÍ, Marilena . Escritos sobre a Universidade. São Paulo, Editora Unesp, 2001.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Artes Médicas. Porto Alegre. 2000.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade dos professores. In: ESTRELA (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto. Porto Editora. 1997: 21-50.

CASTANHO, Maria Eugênia. Universidade à noite: fim ou começo de jornada. Campinas. Papirus, 1989.

CUNHA, Maria I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara. JM Editora. 1998.

CUNHA, Maria I. Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, no. 97, maio de 1996.

CAVALLET, Valdo J. Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem. In: Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, XXXIX, 1999, Gramado. Anais. Porto Alegre: UFRGS/ABEAS.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) Docência universitária. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112.

FREITAS, A.S. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. Pro-Posições [online]. 2014 vol.25, n° 2, pp. 121- 138.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS Lígia Vieira da Silva Cavalcant.content (univates.br) GALLO, S. Editorial: "O 'efeito Foucault' em Educação". Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 15-21.

IMBERNÓN, F. A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antônio Carlos, 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOPES, M.C. and MORGENSTERN, J.M. Inclusão como matriz de experiência. ProPosições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp.177-193.

MARCELLO, F.A. and FISCHER, R.M.B.. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp.157-175.

MARIN-DIAZ, D.L. and NOGUERA-RAMIREZ, C.E. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica.

Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 47-65. [v NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber.

IN: BERNARDO, M. (org.). Pensando a educação. São Paulo: UNESP, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

PACCA, J. L. A. A Atualização do Professor de Física do Segundo Grau: uma proposta. (Tese de Livre Docência) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. 124 p.

PEREIRA, JÚLIO DINIZ, O ovo ou a galinha: A crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. 2011.<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541>.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.

IN: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.SAVIANI. Dermeval. Escola e democracia. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 139-156.

TARDIF, M. Saberes docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. and RECH, T.L. Esquecer Foucault? Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 67-82.

VINCENT, H. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n° 2, pp. 25-46.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad.: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 200

VALDEGLÁCIA PINHEIRO DANTAS DOMINGOS: professora universitária, pedagoga, psicopedagoga, gestora escolar, docência superior, mestre em ciências da educação, com o intuito de fazer o diferencial no processo de ensino e aprendizado. Vem trabalhando, incessantemente para a melhoria deste mesmo processo, trazendo à sociedade uma qualidade de educação, primando desde o ensino infantil ao ensino superior, mas primando pela docência no ensino superior. Também é mãe e esposa, passou a vida lutando pelo processo de ensino e educação tanto na vida pessoal quanto profissional. Desde cedo começou ser educadora levando do seu lar à sociedade o recado que transformar é preciso, tudo começa em nós para que possamos passar ao outro, esse é o princípio da educação.

<http://lattes.cnpq.br/0797016764500815>

A Docência

e a

Formação Continuada

A importância da formação continuada para os **Docentes**
em todos os níveis, primando pelo **Nível Superior**

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A Docência

e a

Formação Continuada

A importância da formação continuada para os **Docentes**
em todos os níveis, primando pelo **Nível Superior**

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br