

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Évora Nirvana Gomes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: REALIDADES E
PERSPECTIVAS.**

Passo Fundo

2020

Évora Nirvana Gomes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: REALIDADES E
PERSPECTIVAS.**

Dissertação apresentada na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2020.

RESUMO

O tema central da presente pesquisa concerne à formação continuada de professores do ensino superior e a problemática que envolve a ausência ou precariedade de políticas de tal formação para esse nível de ensino. O objetivo principal é compreender como acontece a formação continuada para os professores do ensino superior a partir de uma análise documental e de uma revisão em trabalhos selecionados nos anais dos três últimos eventos da ANPED nacional. A pesquisa orientou-se pela seguinte questão: Como é caracterizada e como acontece a formação continuada para os docentes do ensino superior, segundo os trabalhos apresentados na 37^a, 38^a e 39^a reuniões da ANPED nacional? Autores como Enguita (2004), Pimenta (2011), Cunha (2006) e Almeida (2012), entre outros, são utilizados com referencial teórico para a compreensão do tema. A relevância do estudo situa-se no reconhecimento do ensino superior como local formador de futuros professores e profissionais que ocupam diferentes locais na sociedade e na busca por compreender o modo como as IES se vêem capazes de viabilizar a formação continuada de maneira adequada para os próprios profissionais. Sua relevância reside também na necessidade de ampliar perspectivas e olhares sobre a estruturação da formação continuada e sua repercussão na atividade docente. A dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo é problematizado o conceito de formação continuada e a diferença de titulação e formação dos professores do ensino superior; no segundo capítulo, aborda-se a formação docente continuada pela perspectiva de documentos normativos nacionais e internacionais, bem como em parte da legislação educacional; por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se a perspectiva de formação encontrada nos trabalhos selecionados da 37^a, 38^a e 39^a reuniões nacionais da Anped. Como resultado deste estudo constata-se os seguintes indicativos: as pesquisas sobre formação continuada no ensino superior ainda necessitam de um maior aprofundamento; faltam políticas mais estruturadas que dimensionem a preparação pedagógica do profissional que atua no ensino superior; há um certo consenso nos estudos analisados de que a omissão legislativa obscurece os processos de formação e transfere a responsabilidade para o âmbito das IES; ainda não há, por parte das instituições, um parâmetro estabelecido para as formações, pois o objetivo comum que pode ser traduzido em ser melhor professor assume formas distintas ante a multiplicidade de IES e de perfis de docentes existentes.

Palavras - chave: Formação continuada. Ensino superior. Educação Superior. Docência.

ABSTRACT

The central theme of this research concerns the recurrent education of higher education teachers and the problematics implicating the absence or precarity of politics of such training at this level of education. The main objective of this work is to comprehend how the recurrent education for higher education teachers takes place from a document analysis and a review about selected works on annals from the last three nacional ANPED events. This research was guided by the question: How is the recurrent education of higher education teachers described and how does it take place according to works presented at the 37th, 38th and 39th ANPED national meetings? Authors like Enguita (2004), Pimenta (2011), Cunha (2006) and Almeida (2012), among others, are part of the theoretical framework of the study. The relevance of this study is based around the recognition of higher education as parent to future professors and professionals that occupy different places in society and in the search to understand how the HEI (Higher education institutions) are able to make recurrent education possible in a appropriate way for professionals. It's relevance also resides on the need to broaden the perspective around the structuring of recurrent education and it's repercussion on teaching activity. The dissertation is organized as follows: in the first chapter the concept of recurrent education and the difference between titulation and professional development are discussed; in the second chapter, continuing teacher education is addressed from the perspective of national and international normative documents, as well as part of the educational legislation; then, in the third chapter, the perspective of development found in the selected works of the 37th, 38th and 39th national meetings of the ANPED is presented. As a resust of this study, the following indicators are found: researches upon the recurrent education on higher education levels still need further study; there is a lack of well-structered policies that can extend the pedagogical preparation of the professionals acting in higher education; there is a certain consensus in the analysed studies that the legislative omission obscures the recurring education methods and transfers the responsability to the scope of the HEI's; and there is not yet; on the part of the institutions, any paramether established for the training, because the common goal that can be translated into becoming a better teacher takes diferente forms in face of the multiplicity of HEI's and teaching profiles existing.

Key-words: Recurrent education. Academic education. Higher education. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC - Conceito preliminar de curso
DCN'S - Diretrizes curriculares nacionais
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
IES - Instituições de ensino superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI - Plano de desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPC'S - Projeto Pedagógico de Curso
PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, CONCEITO E CONTRIBUIÇÕES.	14
1.1 Concepções de Formação Continuada e experiência docente	19
1.2 Considerações sobre titulação acadêmica e formação continuada docente	25
2 FORMAÇÃO CONTINUADA AO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS	29
2.1 Formação Continuada no ensino superior a partir da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) e Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 2014)	29
2.2 Perspectiva de formação continuada para o ensino superior e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)	33
2.3 O CNE (Conselho Nacional de Educação) e a Política Nacional de formação de professores - perspectivas de formação para o docente das IES	37
2.4 Parecer técnico do SINAES, documentos internacionais e a percepção e projeção sobre formação continuada no ensino superior brasileiro	41
2.5 Iniciativas das IES nos processos de formação de seus professores	45
3 FORMAÇÃO CONTINUADA AO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES DA/NA DOCÊNCIA	50
3.1 Pela perspectiva da Didática	55
3.2 Pela perspectiva do grupo de trabalho de Formação de professores	63
3.3 Pela perspectiva do grupo de trabalho Política de Educação Superior	68
3.4 Na perspectiva do grupo de trabalho de Psicologia da Educação	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Presenciamos um momento de transformações nas estruturas da sociedade, ocorridas tanto por aspectos políticos, quanto econômicos e pelo desenvolvimento tecnológico. Na perspectiva da literatura especializada (quem fala em transformações), a educação, enquanto campo formador e objeto de disputas, reflete da mesma forma um momento disruptivo na sua essência, que perpassa por todos os indivíduos e níveis de ensino.

A representatividade do papel da educação é um debate permanente, ainda que apareça em determinados momentos como discussão subsidiária de problemas e desafios pontuais levantados nas pesquisas. Enguita (2004), na obra *Educar em Tempos Incertos* aponta que a educação sempre será reprodutora ou transformadora a depender do tipo de sociedade de que estamos falando, as ações reprodutoras dizem respeito à determinados valores que se objetivam da formação do indivíduo na sociedade enquanto que o caráter transformador é atribuído ao fato de que uma sociedade é o que é também pela educação que proporciona.

Essa compreensão é relevante pois a partir de aspectos de mudança sociais que presenciamos, podemos identificar possibilidades de ação para a educação, subsequente à tentativa de interpretação da realidade educacional. Tentativa pois, não podemos vislumbrar, tanto a educação quanto a sociedade e seus indivíduos, como sujeitos e instituições acabadas e de finalidade fechada.

O ritmo de mudança social estabelece as diferenças educacionais de sociedades mais estáticas e sociedades em constante mudança. Podemos identificar tipos de mudança social ocorridas em determinadas épocas na história da humanidade, de duração distintas e que influenciaram e influenciam bem como interagem com a educação. A mudança suprageneracional representa aquela existente mas imperceptível de uma geração a outra, a intergeracional, quando a mudança é perceptível de uma geração a outra e a intrageracional, quando a mudança ocorre dentro de uma mesma geração e atinge a todos em aspectos fundamentais, como a economia, política, cultura, família, cidade, etc. (ENGUITA, 2004).

É possível identificar que dadas as mudanças que presenciamos, nos encontramos em um momento de mudança intrageracional, em que tudo possui caráter efêmero, e nesse sentido, como contrapartida, devemos observar e refletir acerca da formação e da quantidade de informação a que nos chega a todo momento, que ocorre sem que necessariamente possamos usufruir de um aprendizado.

De maneira mais pontual, a mudança intrageracional na área educacional brasileira se manifesta por meio da reestruturação comportamental, acompanha novas demandas sociais e políticas que implicam na mudança do perfil do aluno, das competências que se exigem dos novos profissionais no mercado de trabalho, a inclusão do uso das tecnologias e novas metodologias e processos de aprendizagem e a modificação no perfil do docente requerido para enfrentar esse percurso.

É de conhecimento que a educação superior brasileira teve um crescimento exponencial, sobretudo com o aumento do investimento privado. A autorização de novos cursos e novas instituições, somado à quantidade de estudantes matriculados colaboram com a perspectiva de desenvolvimento do país e traz consigo a ampliação do debate acerca de temas como a qualidade da educação, a formação dos professores e desafios a serem enfrentados por todos os agentes formadores.

Nessa perspectiva, entendendo a relevância do papel do ensino superior, enquanto local formador, de desenvolvimento do pensamento crítico, do olhar cuidadoso acerca de problemas complexos da sociedade, da formação de futuros profissionais e professores, entende-se na presente pesquisa como campo de estudo, fazendo-se necessário abordá-lo pelo viés do estudo da literatura especializada e das políticas públicas voltadas especificamente para a formação continuada dos profissionais docentes das instituições de ensino superior brasileiras.

A opção pela formação continuada de professores no Ensino Superior e seu modo de condução enquanto objeto de observação nas políticas públicas e na bibliografia selecionada, é reflexo de inquietações acerca da necessidade da ampliação da discussão a respeito da própria compreensão de formação continuada, uma vez que polissêmica, bem como da preocupação que dela deriva, já que buscamos na abordagem normativa interpretação da formação em um sentido diverso daquele que hoje apontam diversos trabalhos acadêmicos científicos que abordam o tema e que denotam preocupação com a área.

Para além da compreensão da terminologia empregada e suas interpretações contrastantes na pesquisa científica e nos documentos legais, a continuidade do estudo sobre a formação continuada do docente universitário merece atenção uma vez que pensamos na formação como algo potencialmente transformador, e que carrega uma grande responsabilidade quando falamos do ensino superior, considerando todo o trabalho do docente como formador dos futuros profissionais atuantes na sociedade, dos futuros docentes da educação básica, do seu papel na pesquisa científica e nas contribuições sociais que as IES proporcionam.

O potencial transformador que a responsabilidade docente carrega ao compartilhar conhecimento com os alunos vincula-se com a compreensão do aprender a aprender.

(ENGUIITA, 2004). A formação continuada se destaca em potencial quando abriga conhecimentos e ferramentas utilizados ao longo da vida, para as relações humanas e relações profissionais. Todavia, a formação inicial ocupa a posição de possibilitador do processo de formação continuada, na medida em que desenvolve o discente em suas habilidades e o prepara para o passo seguinte.

Assim, são modos de formação indissociáveis e não podemos desconsiderar que a compreensão de docência desenvolvida na formação inicial terá repercussão no modo como vemos a formação continuada no futuro.

Cabe-nos a reflexão sobre a formação continuada e seu modo de operação, enquanto membros de uma comunidade acadêmica em um contexto de globalização, de mudanças e avanços tecnológicos que tornaram as relações humanas mais fluídas, efêmeras. Os processos educacionais do século XXI e seus agentes, também demandam urgência.

Na abordagem atual, a centralidade do processo de aprendizagem situa-se no estudante, para quem o docente se torna mediador no processo educacional, havendo uma modificação no sentido de conferir maior autonomia discente no percurso educacional.

Conferir autonomia ao discente representa possibilitar que o aprendizado seja cercado por discussões não meramente teóricas mas que sejam aprofundadas em reflexões que os próprios discentes possam arguir e debater, além disso que o acontecimento permita a expressão da criatividade, do desenvolvimento raciocínio lógico, da capacidade de fazer outras associações do aprendizado com aspectos subjetivos do estudante e também com o mundo.

Há que se mencionar que a transmissão de conhecimentos difere da compreensão de aula expositiva, pode ocorrer nela, mas não torna a exposição necessariamente negativa, quando bem elaborada, com objetivos claros e quando não restringe a manifestação do estudante.

Os processos de aprendizagem ativa, entendendo aprendizagem na perspectiva da experiência, do desenvolvimento da autonomia de reflexão e de ação, traduzem muito mais uma necessidade de reformulação de nossas concepções educacionais, pedagógicas, mais profundas portanto do que somente a renovação dos métodos em sala de aula.

Nesse sentido, a urgência pela renovação dos métodos não deveria superar a necessidade de mudança de concepção de educação, da percepção acerca da identidade do docente, do seu próprio fazer, das reais necessidades dos estudantes e de superação de práticas reconhecidamente ineficientes e ultrapassadas.

Assim, se reconhece que existe um cenário no qual adequar processos de aprendizagem ativa ao perfil do aluno do ensino superior na contemporaneidade é uma preocupação, onde o

debate sobre competências exigidas dos egressos foram ampliadas, e no qual os docentes das IES precisam se adequar, se renovar.

Uma das inquietações sobre o assunto, e que apontam diretivas para a interpretação da polissemia da formação continuada traduz-se na existência de uma política nacional de formação de professores do magistério da educação básica, que considera as instituições de ensino superior como locais de oferta de formação para os professores dos níveis de ensino referenciados.

É possível pensar, no entanto, no que constitui a formação continuada desses formadores. Considera-se perante a política nacional de formação de professores, por exemplo, que a pós graduação *stricto sensu* constitui, dentre várias, formação continuada para docentes do magistério e educação básica. A partir dessa constatação, a presente dissertação possui como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como é caracterizada e como acontece a formação continuada para os docentes do ensino superior segundo os trabalhos apresentados nas 37^a, 38^a e 39^a reuniões da ANPED?

Na busca por resposta ao questionamento, procuro compreender e expor que interpretação favorece o aperfeiçoamento e fortalecimento do trabalho docente, bem como identificar se o percurso para a obtenção de titulação acadêmica recepciona os elementos pedagógicos, didáticos e problemas e reflexões deles decorrentes que envolvem o ser professor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adota-se como premissa primeira que a titulação acadêmica não é suficiente atualmente para assegurar o conhecimento pedagógico, didático, metodológico, e as demais questões pertinentes à formação docente. E a partir da compreensão do processo em que o ensino superior está inserido, adota-se como premissa segunda que a instituição de políticas de formação continuada a nível de ensino superior são necessárias, conjuntamente com as reestruturações curriculares, mudanças nas abordagens e métodos de aprendizagem para promover uma mudança estrutural que possa proporcionar aos seus agentes a experiência e sentido individual e coletivo que buscamos pela educação.

A relevância social e acadêmica da presente pesquisa reside na percepção das IES como locais referenciais de atuação dos docentes, sendo estes profissionais responsáveis no processo de formação de pessoas que irão atuar em diversos segmentos na sociedade, inclusive, de onde sairão os novos professores da educação básica, e/ou novos professores do ensino superior.

Não vislumbro um mundo sem educação. Infelizmente, muitas pessoas, crianças e adultos são preteridas, por condições econômicas e políticas que evidenciam tamanhas desigualdades que assolam a sociedade. Em condições precárias ou abastadas, pela ausência, precariedade, excessos prejudiciais ou falhas, educação é uma pauta mundial. Pensando em um

contexto local, a educação está presente em nossa vida desde a infância, aprender algo e conhecer mais do mundo começa ali, na tenra idade e perdura pela vida toda.

Ao realizar qualquer atividade cotidiana faço o exercício de pensar em quem são os professores, por exemplo, do escritor de um livro que estou lendo, eles tiveram influência no pensamento desse escritor? Quem são os professores dos meus vizinhos? Os professores que eu conheço têm quantos alunos que se tornaram professores? Eu fui aluna de uma professora, essa professora era estagiária, estudante de licenciatura, aluna de um professor universitário que era aluno no doutorado de um professor, que foi aluno de outro professor e assim sucessivamente. Poderia esse pensamento ser infinito, não fosse a capacidade de retroceder gerações interrompida pela limitação humana.

Em todos os cenários está presente um professor. Meu ou de outro. Nunca um ex professor. Ainda que fora de uma sala de aula, ou que dentro dela por um período muito pequeno, um professor será sempre reconhecido como professor. Como sociedade vivemos conectados, nossas ações, escolhas, modo de viver repercute e influencia, interage com o modo de viver, comportamentos e ações de outras pessoas. A educação como parte fundamental na sociedade não é diferente. O aprendizado do período escolar influencia nossa vida e escolhas, nossa percepção de mundo. O aprendizado construído na graduação fortalece ou denuncia a precariedade da construção feita na época escolar. A classe vazia na graduação também fala sobre quem não está lá. Que aluno sairá da graduação professor e ocupará os espaços onde antes foi aluno na educação básica? Como professor(a) de ensino superior, o que é possível fazer para proporcionar uma ruptura de concepção reprodutora para uma concepção de autonomia e desenvolvimento crítico e criativo na educação?

Compreendo que para receber alunos diferentes na graduação, o ensino superior precisa formar professores diferentes. Percebo o papel do professor do ensino superior, e das ações das instituições como fundamentais em um processo de mudança que não ocorrerá na nossa geração, mas que é parte de um processo longo de reestruturação que repercutirá nas gerações futuras.

Considerando tais colocações, a vinculação e relevância da pesquisa para e com a linha de políticas educacionais reside nas próprias relações entre docentes e discentes do ensino superior e sua intervenção na educação básica e na formação acadêmica como um todo, que repercute nas estruturas sociais. Nessa perspectiva, o estabelecimento de políticas públicas ou a ausência das mesmas mobiliza de diferentes maneiras tanto as instituições de ensino superior quanto os professores em relação à maneira de conduzir os processos de formação continuada docente. Quando existe uma política delineada, a abordagem muda pois é possível pensar na

estrutura da formação que não tem por escopo priorizar uma perspectiva técnica ou procedimental, mas que tem ampliadas as possibilidades de reflexões críticas acerca da formação como um todo e do conteúdo e percepções dos docentes envolvidos.

A partir de tais inquietações, a presente dissertação tem por objetivo geral, buscar nas pesquisas de docentes e discentes especificamente em anais do anos de 2015, 2017 e 2019 do evento realizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e nas referências encontradas na legislação educacional, relatórios do CNE e documentos norteadores especificados no segundo capítulo deste trabalho, de que forma compreendemos que deva ocorrer a formação continuada do docente pós graduado do ensino superior e de que maneira essa compreensão empregada reflete no fortalecimento ou precarização da identidade docente; Para isso, o percurso da pesquisa perpassa por: a) compreender no presente cenário da educação superior as diferentes concepções de formação continuada e de que forma o seu estabelecimento ou ausência produz efeitos na constituição ou desestruturação da identidade docente; b) analisar as perspectivas da formação continuada docente a partir da legislação e documentos educacionais normativos vigentes; c) compreender a partir da revisão da produção acadêmica e a literatura especializada a compatibilidade do que buscamos com a formação continuada com as políticas educacionais para a formação existentes; d) identificar a partir da literatura especializada quais ações estão sendo realizadas pelas instituições de ensino superior brasileiras e por quais caminhos seguem essas formações, identificando qual a concepção de formação continuada é adotada; e) indicar potencialidades e fragilidades da formação continuada no ensino superior, buscando contribuir para a reflexão sobre a estruturação de políticas nesse nível de ensino.

A pesquisa realizada neste trabalho é de natureza básica, objetivando a ampliação do conhecimento sobre o tema para fins de discussão entre os pares e publicização para a comunidade, possui caráter descritivo e exploratório, e classifica-se como qualitativa. O método empregado é dedutivo e analítico e está estruturada quanto aos procedimentos em: a) pesquisa bibliográfica das concepções de formação continuada e da interpretação adotada na literatura especializada e nos trabalhos publicados sobre o ensino superior; b) Análise crítica a partir de pesquisa documental direcionada para a análise da legislação educacional, relatórios de avaliação do CNE e documentos diretivos para políticas de formação docente; c) Revisão de 22 trabalhos selecionados, utilizando como fonte os anais de eventos da ANPED adotando como período as publicações 2015, 2017 e 2019 e como palavras chave: docente universitário, ensino superior, educação superior, políticas para o ensino superior e formação continuada.

Para isso, foram selecionados 22 trabalhos sobre o assunto utilizando como recorte o período de 2015, 2017 e 2019, realizando a busca a partir das palavras ensino superior, educação superior, formação continuada, docente universitário e políticas para o ensino superior como referência, em diferentes eixos do evento, compondo os trabalhos selecionados 4 dos 23 grupos de trabalho do evento.

A escolha pela ANPED se deu pelo seu compromisso com a divulgação científica educacional e cultural e sua preocupação com os professores e alunos bem como em divulgar suas pesquisas e buscar um fortalecimento e aperfeiçoamento da pós graduação e seus integrantes que vem sendo feita desde 1978 e que desde então auxilia e apoia o desenvolvimento do conhecimento na área da educação.

Selecionar anais de um evento nacional possibilita maior abrangência e oportuniza conhecer diferentes perspectivas de estados e contextos, saindo de uma visão regionalizada, na tentativa de perceber de maneira mais ampla o tema. Nos trabalhos mencionados busca-se identificar publicações que abordem a formação continuada do docente do ensino superior e sua vinculação com as políticas públicas vigentes e necessidades dos professores, tendo como escopo responder se os professores reconhecem a formação continuada como necessária, quais as dificuldades encontradas, e entender se as instituições de ensino superior - IES reconhecem-se como locais fins para qualificação do seu próprio corpo docente, ou como meio para formação de outros níveis de ensino apenas.

Além disso, verificar a partir do resultado obtido em relação a processos de formação continuada implementados nas instituições, qual estruturação foi mais significativa para os docentes participantes segundo os relatos apresentados nos trabalhos, para ao fim apresentar quais as perspectivas e possibilidades e dificuldades no campo da formação continuada das IES.

O referencial teórico construído pela busca de compreensões e indagações foi ancorado no pensamento de Cunha (2006), Almeida e Pimenta (2011), Pimenta e Anastasiou (2008), Enguita (2004), Fávero, Tonieto e Ody (2015) dentre outros autores que auxiliaram na construção de conhecimentos explorados na presente pesquisa.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, busca-se abordar o ensino superior e sua importância para a sociedade, e a partir disso conceituar a formação continuada fazendo um recorte posterior voltado para o docente das IES, analisando as compreensões adotadas na bibliografia e nas pesquisas sobre a problemática da sua polissemia, para após apresentar como as formações continuadas são conduzidas nas IES e quais são suas contribuições para docentes e discentes.

No segundo capítulo, apresenta-se a partir da legislação, documentos normativos e relatórios do CNE, quais políticas educacionais voltadas para o docente do ensino superior encontramos e a partir delas buscou-se fazer aproximações e relações com interpretações e concepções de formação continuada encontradas na literatura especializada, visando demonstrar o que o estabelecimento dessa relação denuncia em relação aos resultados e pretensões de uma política nacional de formação docente de ensino superior, apontando que movimentos temos encontrado nas IES brasileiras como forma de mobilizar e fortalecer o grupo docente e sua identidade.

A partir do movimento das instituições de ensino superior brasileiras e da abordagem encontrada na legislação e documentos normativos a respeito da formação continuada, no capítulo terceiro o objetivo é selecionar trabalhos apresentados nos anais da 37^a, 38^a e 39^a edições das reuniões nacionais da ANPED, com a finalidade de buscar trabalhos que versem sobre a formação continuada do docente do ensino superior e políticas de formação, potencialidades e desafios da estruturação de uma política e o fortalecimento do grupo docente desse nível de ensino.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, CONCEITO E CONTRIBUIÇÕES.

Destaca-se que em virtude da literatura especializada abordar a história da educação brasileira, a presente dissertação não almeja se aprofundar no tema, mas fazer um recorte de alguns aspectos históricos a ensejar o debate acerca da formação continuada para os docentes de instituições de ensino superior, que se trata de um evento relativamente recente em relação a todo o processo educacional que direcionou a formação continuada em seu sentido mais amplo.

A perspectiva de formação continuada a ser abordada encontra uma delimitação contextual que diferencia o processo de formação continuada do docente de ensino superior daquele oportunizado pelas IES em projetos de pesquisa e extensão, ou por outras modalidades, para professores da educação básica.

Tal delimitação não objetiva dissociar a pesquisa dos processos de formação continuada de outros níveis, mas demonstrar por outro modo, a partir da especificidade do ensino superior, a sua relação com o processo de formação continuada como um todo.

A expansão do debate acerca da necessidade de oferta de formação continuada para docentes do Ensino Superior e posterior, do seu modo de ocorrência ou da sua eficácia, têm vinculação com as modificações enfrentadas pelo Ensino Superior das últimas décadas e pela adequação a um modelo de mercantilização da Educação.

Da universidade como instituição dogmática e erudita para as instituições de ensino superior no contexto neoliberal, enfrentam-se problemas estruturais e nas relações professor - aluno. As universidades do século XX adotavam um modelo de ensino que mantinha distância entre professores e alunos, remontando às origens da universidade na Idade Média ainda, de ciência positivista, que não coube mais no modelo de sociedade capitalista que emergiu. (SOARES e CUNHA, 2010).

Não coube num sentido parcial, uma vez que mistura-se o meio de lógica neoliberal, com a promoção da venda da educação e concepção de alunos consumidores com a erudição da universidade antiga e impossibilidade ou dificuldade de diálogo entre os pares e entre professores e alunos. Além da problemática da mudança de papéis e de compreensão do que é ser professor nesse contexto.

A criação de políticas públicas de financiamento, acesso e permanência no ensino superior, como PROUNI, FIES, entre outras, fomentou a expansão do Ensino Superior, e beneficiou inúmeras pessoas, abrindo as portas das instituições para uma pluralidade de alunos

de contextos variados. Em contrapartida, tais políticas não vieram acompanhadas de políticas de formação de professores universitários.

O acesso de pessoas ao ensino superior ficou descompassado com a formação dos docentes, o que acabou por colocar em pauta o questionamento sobre o processo de formação e a prática docente. No processo de ampliação do ensino superior, os profissionais não foram preparados para atender tamanha demanda, o que constituiu um grande desafio tanto para as instituições quanto para os professores universitários em sua atuação diante desse novo cenário. (COPATTI e MOREIRA, 2016).

A formação continuada de docentes não ficou de fora do processo de mercantilização, de modo que Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373, grifo dos autores) salientam que a formação na educação básica passou a ser vista como produto de consumo, seja pelo Estado, seja pelo grupo docente:

Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado. Por volta dos anos 90, no Brasil, viveu-se um momento de inúmeras reformas, tendo a escola e a sociedade que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização. Segundo Maués (2003), nesse período, a formação de professores teve de se adaptar às exigências e o nível superior passou a ser exigido dos docentes para trabalhar em sala de aula. Isso ocorreu porque alguns setores da sociedade defendiam, e ainda defendem, que somente na universidade os professores têm condições de aprofundar os conhecimentos e conseguir maior domínio da sua função docente. Isto levou ao que Maués (2003) nomeou como “universitarização”.

Embora tal citação especifique uma ocorrência que versa sobre a educação básica, ela foi mencionada pois aponta a universidade como local que possibilita o aprofundamento de conhecimentos e domínio para a atuação dos docentes. O apontamento dialoga com com uma percepção acerca das instituições de ensino superior que será abordada mais à frente.

Nessa perspectiva, o ensino superior passou e ainda enfrenta diversas modificações estruturais, que ultrapassam as marcas numéricas, mas compreendem também uma mudança substancial na qualidade da atuação docente, da relação com as instituições e com os alunos, e de modificações nos seus valores, princípios e objetivos:

A grande e acelerada expansão do sistema de educação superior brasileiro se fez acompanhar de uma importante mudança qualitativa, especialmente no que concerne à enorme diferenciação de finalidades. O conceito mesmo de sistema se torna complicado, se se considera que ocorreu, no período destacado, a fragmentação dos antigos objetivos comuns que a Educação Superior tradicionalmente prezava e preservava. Muitas das múltiplas finalidades se vinculam agora aos objetivos dos

grupos implicados e aos interesses particularistas dos diversos segmentos sociais. De modo destacado, têm grande força de determinação as questões relacionadas com o mundo do trabalho, as profissões e os empregos [...]. (SOBRINHO, 2010, p. 199).

No modelo mercantilista, as avaliações em larga escala, instrumentais e quantitativas, surgiram demarcando uma mudança do papel do Estado de provedor da educação para regulador. Não obstante, a constante evolução tecnológica foi fator determinante para uma mudança de postura dos alunos em relação ao seu aprendizado, modificando por completo a relação professor e aluno e a ideia remota de autoridade docente.

A mudança estrutural na relação professor e aluno é tão significativa, muito pelo que refere Enguita (2006, p.107), quando menciona que dificilmente encontraremos outra profissão em que estabelecemos relação tão “coextensiva”, nas palavras do autor, em que tanto tempo passam os sujeitos envolvidos juntos, ocupando um mesmo espaço, além de abrigar tal relação todas as faces do ser educador, o que possui um peso completamente distinto, quando comparamos com quaisquer outras profissões.

Nesse viés, Borba, Ferri e Hostins (2006, p. 205) indicam a complexidade enfrentada pelos docentes universitários nas atuais condições de trabalho e sociedade:

A docência universitária se encontra, portanto, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente, obliterando dimensões fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as dimensões ética e epistêmica.

As mudanças dessas relações são de representatividade desafiadora tanto para as IES quanto para os professores e demarcam a necessidade de repensar o que se pretende com o que é oferecido pela educação superior, e quais exigências se buscam dos profissionais, para além de competências técnicas, já que insuficientes sozinhas nesse cenário, assim Rocha et al. (2015, p. 279-280) destacam que:

A expansão da educação superior vivenciada desde a segunda metade da década de 1990, somada às políticas públicas que ampliaram as possibilidades de acesso da população à universidade, desafiam as instituições a repensar a questão da qualidade educativa para além dos aspectos relacionados à infraestrutura, às condições de trabalho ou à titulação do corpo docente. Somam-se a este cenário as transformações sociais que marcaram o país na chamada sociedade do conhecimento, as novas tecnologias da informação e da comunicação, as exigências do mercado de trabalho e as expectativas do mundo contemporâneo – na busca de um profissional não apenas tecnicamente competente, mas dinâmico, criativo, ético e humano.

O mundo contemporâneo e as reformas a que foi submetida a Educação, fazem com que os docentes se desafiem por outras perspectivas, para além do repensar as práticas, assumindo a reinvenção do seu local de trabalho e da sua relação com os pares e desafios de cunho emocional e desenvolvimento de processos e situações de aprendizagem que atendam melhor as diferentes necessidades dos seus alunos. (PERRENOUD et al, 2002).

Ainda que a expansão do ensino superior tenha contribuído, mesmo de forma incipiente, para a superação de um elitismo presente desde o seu início, o modo acelerado pelo qual ocorreu trouxe às instituições uma série de problemas complexos, pois as mesmas não estavam preparadas para atender a demandas novas, desde atender estudantes com formação anterior precária até enfrentar problemas no atendimento, na qualidade, na infra-estrutura, na qualificação docente, no acompanhar e preparar-se para conteúdos que se modificam rapidamente e nas transformações da sociedade e do mundo. (SOBRINHO, 2010).

Tais mudanças não eliminaram por completo a ideia de erudição, de transmissão técnica de conteúdos ou de autoridade docente das instituições de ensino, mesmo que ultrapassadas. Ainda nos deparamos com docentes que compreendem sua prática a partir do modelo aprendido ao longo do seu percurso, restrito à reprodução sistemática. Nesse sentido, advertem Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 173-174), que encontramos diferentes perfis de professores universitários:

Pode-se dizer que, para determinado grupo de docentes universitários, sua docência é basicamente técnica, pois está fundamentada na transmissão de conhecimentos e informações, tendo como meio de avaliação da aprendizagem de seus alunos, a utilização de instrumentos e métodos já utilizados por seus “velhos” mestres. Outros docentes se vêem como “atores”, cujas crenças e concepções determinam a forma como desempenham não só o papel que precisam assumir cotidianamente, mas também as formas de condução bem-sucedidas das suas tarefas docentes, mesmo que suas ações nem sempre se manifestem concordantes com a visão dos teóricos da educação ou com a vontade prescritiva das autoridades educativas. E, para outros, ainda, ser professor é ser um profissional que procura dar respostas pedagógicas às situações com que se depara; é alguém que se move em circunstâncias muito complexas e contraditórias, mas reais, e que, por isso, é preciso respeitar, valorizar e, sobretudo, conhecer cada vez mais e melhor.

Embora ainda existam modelos tradicionais, de transmissão técnica existentes e vigentes, as transformações da sociedade com seus avanços tecnológicos e o reconhecimento da sua complexidade, com o surgimento de novas e complexas demandas, foram substanciais na ampliação da percepção da comunidade acadêmica acerca dos problemas advindos da educação transmissora e da necessidade de superação desse modelo.

Conforme descreve Barros (2007, p. 105), em uma educação plural, permeada pela diversidade proposta pela tecnologia, a formação pedagógica deixa de ter papel secundário e passa a representar condição fundamental de qualidade do aprendizado:

A formação pedagógica sempre foi vista como secundária pela maioria dos docentes universitários, mas atualmente é destacada e valorizada pelas mudanças constantes presentes na diversidade que a tecnologia trouxe e proporcionou ao ensino e pela necessidade de melhoria do processo de inovação nos conteúdos. A preocupação com a ação pedagógica é um critério de qualidade da educação e, assim sendo, a tendência para a formação docente é ampliar este espaço em todas as áreas do ensino.

Isso desafia os professores do ensino superior a mudarem seus métodos de ensino, abandonando o caráter transmissor e aderindo especialmente à ideia de mediador e facilitador da compreensão crítica desses alunos em relação ao conteúdo e informações recebidas constantemente nas redes. (SOARES; CUNHA, 2010).

A atuação como mediador por si só não caracteriza o professor como inovador, existe um processo percorrido pelos docentes, que passam por uma mudança de postura diante dos conceitos de inovação e da sua articulação na educação em diferentes contextos. Borges, Tauchen e Souza (2015), observam que o termo nesse caso não é sinônimo de mudança, todavia, é perceptível que existe uma aproximação da inovação no âmbito educacional com a formação de professores, e que as possibilidades de ensino inovador aumentam como contrapartida à inovações do corpo docente.

Ainda, para que essa relação das inovações com a formação de professores possibilitem o ensino inovador, é preciso a articulação de diversos outros aspectos, que devem ser tratados conjuntamente, como parte do processo. Como observam Fávero, Castelli e Marques (2015, p. 173):

Atualmente, pensar em desenvolvimento profissional dos docentes na Educação Superior requer ultrapassar algumas concepções individuais, contextuais, políticas, estruturais, metodológicas e avaliativas. A profissionalização docente não pode ser compreendida sem considerar articulação entre essas múltiplas dimensões que perpassa o fazer-se professor.

Tais dimensões que transformaram o cenário do ensino superior e o papel do docente, sua identidade, seus aspectos formativos pessoais e profissionais, ligam-se com a formação continuada agora, como necessidade, o que caracteriza a formação continuada como desafio de complexidade, uma vez que precisamos pensar na articulação de saberes e competências pessoais, como a criatividade, o aperfeiçoamento da técnica, as competências pedagógicas, a

reflexão e criticidade sobre o próprio fazer, a compreensão do que a sociedade quer dos futuros profissionais, e o que os futuros profissionais enquanto estudantes querem dos docentes e das instituições.

Além disso, nos deparamos com situação diferente, nas palavras de SOBRINHO (2010, p.199) muito mais pautada no individualismo do que nos ideais de justiça social:

[...] a Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual.

Em um contexto com demanda tão complexa nos cabe refletir sobre a compreensão da formação continuada do docente do ensino superior, observando a importância da atribuição do espaço de nível superior enquanto local formador, e dos docentes atuantes no ensino superior como condutores de formações vinculados a outros níveis de ensino, como a educação básica e o ensino técnico, e nesse sentido, como docente que segue aprimorando seu fazer, que portanto, não evade do que entendemos por formação continuada, o que será abordado no próximo subtítulo.

1.1 Concepções de Formação Continuada e experiência docente

Ao longo do tempo, o termo formação continuada, inicialmente utilizado para nos referirmos a tudo o que fosse realizado pelos professores após sua formação inicial com o objetivo de aperfeiçoamento de sua prática, foi agrupando uma série de outras atividades que levaram seu nome e levantou o debate a respeito de quais atividades se pode considerar formação continuada e quais não devem levar esse nome.

Em revisão bibliográfica de trabalhos já publicados sobre formação continuada, constata-se que não existe uma precisão no seu conceito, uma vez que ora vai representar cursos ofertados após a graduação, ora representará de modo mais amplo todo curso ofertado que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI, 2008).

Todavia, é preciso reconhecer, que tais (in)definições podem assumir um caráter de delimitação técnica, procedimental, em que nos referimos à formação continuada como categoria, e elencamos requisitos para que determinada atividade se enquadre e outra não. Para

além da categorização das atividades, é preciso atentar para o que se faz em uma formação continuada. Como mencionam Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369):

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Nesse sentido, precisamos compreender sobre o que estamos tratando quando falamos de formação continuada, qual a efetiva contribuição para o grupo de docentes envolvidos, e entender se o docente percebe sua atividade e seu desenvolvimento sendo parte de um processo, de um percurso formativo, ou como cumprimento de requisito.

Ao abordar a formação continuada para docentes do ensino superior, Veiga (2006) argumenta pontos importantes a serem considerados quando pensamos nesse tipo de formação. Devemos considerá-la como ato político, que demonstra opção epistemológica e política nos seus objetivos, e que deve ser observado em contexto histórico e social; compreendê-la como processo, que como tal, perpassa pela articulação da formação docente profissional e formação pessoal; É uma construção coletiva por parte dos docentes, com reflexão conjunta e não isenta de conflito, e que justamente por isso pode se tornar mais significativa, por ser partilhada.

Para a presente pesquisa, a formação continuada é entendida como processo. A interpretação de processo aqui diz respeito justamente à ação continuada, à realização de uma atividade no decurso do tempo. Sendo assim, a ocorrência da formação continuada no percurso profissional do docente relaciona-se também com sua experiência e com sua individualidade.

Observando que o processo de aprendizagem e de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes, não se restringe apenas ao evento de conhecer algo novo, mas de se ver transformado por aquilo e ter sua prática profissional modificada, relaciona-se com o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2016) quando diz que experienciar ultrapassa o receber informações apenas, compreendendo viver o que está acontecendo, é aquilo que nos passa e nos transforma.

A adoção dessa perspectiva apresentada por Veiga (2006) e por Larrosa (2016) se dá pela compreensão do processo como de maior abrangência, de modo que a formação continuada pode ocorrer por diferentes modalidades, no entanto, sem deixar de reconhecer as limitações e problemas apontados pela literatura especializada, como exemplo a pesquisa

realizada por Gatti (2008), quando identifica que o exercício de alguns seminários, palestras, eventos e outras atividades, em especial aquelas de curta duração, levam o nome, mas estão longe de representar um processo de formação continuada docente, tendo pouca ou nenhuma relevância para o profissional da educação.

Independentemente de levar o nome de curso, processo, treinamento, etc., nos cabe atentar para a qualidade do conteúdo e da interação dos docentes participantes da formação continuada: quais foram as dificuldades encontradas, quais as possíveis soluções levantadas para problemas inerentes da atividade docente, de que forma o docente se comunica com os pares, com o aluno e como responde aos novos componentes dessas relações, como as tecnologias, metodologias e novos procedimentos. Nesse sentido, Borba, Ferri e Hostins (2006, p.204) elencam questões que precisam ser abordadas no percurso da formação continuada:

O silêncio em torno de questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente, as acaloradas discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem e as dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em programas de formação continuada para professores universitários.

A formação continuada dos professores precisa articular de forma coerente e consistente os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e os conhecimentos do terreno da didática e do currículo visando caracterizar os principais conceitos que configuram a prática educativa. (BORBA; FERRI e HOSTINS, 2006, p. 212).

Na medida em que estar envolvido em atividades que proporcionem debate construtivo acerca dos rumos a serem tomados pelos docentes, possa contribuir na construção e fortalecimento da identidade docente, melhorar a relação professor-aluno, proporcionar e estimular a busca e curiosidade do docente.

Em contrapartida, cursos, palestras, eventos mal estruturados enfraquecem o grupo docente como profissionais, desestabilizando e modificando o sentido da formação continuada, que passa a representar um momento de cumprimento de requisito, fazendo com que os docentes não encontrem real sentido no participar.

Compreender a formação continuada como processo, significa colaborar para o fortalecimento da identidade docente, e demonstra uma preocupação, tanto de que os professores estejam mais bem preparados, quanto possam reconhecer-se no processo, o que beneficia não somente a classe desses profissionais, como os formados por eles. Veiga (2006, p.92) entende formação como ação progressiva:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria.

Entendem Borba, Ferri e Hostins (2006), que o trabalho coletivo dos docentes sobre quais conhecimentos ensinar diferencia esta atividade das formas espontâneas de educação, e nesse sentido, a discussão não é passível de restrição à abordagem puramente técnica da sala de aula ou de reprodução conteudista.

Em pesquisa de campo realizada com um grupo de professores do ensino superior, mais precisamente de licenciatura em matemática de uma instituição de Curitiba – PR/Brasil, Ribeiro e Vieira (2018) descrevem que a compreensão de formação continuada para estes profissionais, de acordo com seus relatos, representa aperfeiçoamento contínuo e inseparável da profissão, tendo como um dos objetivos acompanhar mudanças tecnológicas, além de citarem também o termo “inovação” como requisito para sala de aula – o que os movimenta para a busca pelo uso de novas metodologias.

Por outro lado, também relatam os professores que a procura pela renovação de suas práticas está associada com a pressão exercida pelos seus empregadores, como descrevem Ribeiro e Vieira (2018, p. 8):

Em suma, no que se refere à formação continuada e à relação com os recursos tecnológicos, essas ferramentas, nas narrações dos docentes, foram representadas como viabilizadoras dos processos de ensino e aprendizagem; facilitadoras da interação com os demais professores e suas práticas; e promovedoras do acesso a informações em horários e locais variados. Os relatos também mostraram os dilemas e desafios que vivem os professores frente ao desejo de inovar. Pode-se observar, nas narrações, que tais desejos partem do anseio de dominar os recursos tecnológicos, de pressões exercidas por parte das instituições em que trabalham, das inquietações próprias frente ao saber e da vontade de intercâmbio de ideias.

Tal exposição vai ao encontro de elementos importantes da interpretação que se tem da sociedade atual, onde tudo acontece rapidamente, e a volatilidade exige dos indivíduos que captem tudo de acordo com as mudanças, sem que se tenha tempo de refletir sobre elas. Nesse sentido, precisamos reconhecer que o docente encontra limitações tanto de ordem pessoal como de ordem profissional que devem ser consideradas na estruturação dos processos de formação docente:

Desse modo, os programas de formação continuada não podem desconsiderar as condições objetivas em que a docência universitária é exercida atualmente, principalmente em instituições privadas. O sistema de créditos e o regime de horas/aula, além de provocarem a fragmentação e a dispersão da atividade docente, estimulam a superficialidade do trato com o conhecimento, o isolamento do professor e, conseqüentemente, seu escasso comprometimento com o projeto pedagógico definido para o curso. (BORBA; FERRI e HOSTINS, 2006, p. 212).

No mesmo sentido, argumentam Prada, Freitas e Freitas (2010), que da maneira como entendem os formadores e formuladores de políticas a respeito da formação continuada, o exercício reflexivo requerido a respeito da própria prática pode tornar-se em fazer técnico, e em exploração dos profissionais docentes em diferentes níveis de ensino, dado o acúmulo de atividades na sua jornada e para além dela, carecendo de tempo, orientação e gestão que os permitam realizar tal atribuição.

O professor ocupa o papel de centralidade em importância na educação, todavia vê desvalorizados diversos aspectos da sua profissão, como a formação inicial e continuada, valorização salarial, condições de trabalho entre outras, que lhe permitiriam uma melhor atuação. “Porém [...] mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir ao professor nem o papel de vilão, sendo o obstáculo para as reformas, nem o papel de salvador, na medida em que consegue que seus alunos obtenham os maiores e melhores escores nas avaliações externas” (MAUÉS e SOUZA, 2013, p.72).

Isso significa que o docente não pode ser responsabilizado pelo sucesso ou insucesso de uma medida ou política, pensando em um cenário em que ela exista, pois a implementação depende da cooperação de diversos segmentos e pessoas, e como vimos pelos relatos referenciados, muitos docentes sentem-se sobrecarregados pelas demandas no contexto em que se encontram.

Os professores do ensino superior, necessitam do espaço de formação como um momento e local de fala e reflexão, além de momento de proposição de novas ideias e caminhos para se trabalhar com novos perfis de alunos e novas demandas decorrentes da evolução tecnológica e das mudanças profissionais que estão ocorrendo no século XXI.

No contexto de inovação e da sociedade da informação e do conhecimento, a formação continuada representa também um momento de aprimoramento, e é preciso considerar, nessa perspectiva, Educação como processo para a vida toda, não fechada e passível de modificações e transformações.

Reconhecer-se em uma sociedade como a descrita eleva a necessidade do aprender a aprender e reconhecer a motivação para o aprendizado contínuo, como potencial construtivo da

autonomia dos indivíduos, e parte das competências e habilidades pessoais como desafios a serem enfrentados. (BARROS, 2007).

Uma formação continuada em que o professor pouco ou nada pode propor, não dialoga com seus pares e vivencia a reprodução do modelo tradicional de sala de aula, figurando como receptor de informações, leva a formação como nome, mas não representa o que se busca na formação, como processo, como momento que transforma o profissional e contribui na identidade docente. Ao contrário, demonstra a dificuldade que permeia a atividade docente em abandonar um estilo tradicional. Nesse sentido, Ferreira (2016, p. 5) aponta:

Desvelando alguns dos aspectos ligados à identidade do professor, é importante salientar que o professor do ensino superior, em particular, também reproduz o modelo de escola “de seu tempo” no qual ele mesmo foi formado e que, portanto, uma prática de transmissão formal do conhecimento ou de um ensino reproduzido verticalmente, é uma realidade concreta que o impede, em muitos casos, de repensar outras práticas e outras metodologias, que são reconhecidas como importantes para a aprendizagem do estudante. Mas que para ele, "a priori", não faz parte dessa rede de alternativas possíveis, viáveis e vislumbradas na ação didática, uma vez não tendo feito parte desse conjunto de realidades e experiências vividas.

Currículos engessados também restringem a atuação do docente no ensino superior, é preciso pensar na revisão das diretrizes que fundamentam os planos de graduação, incorporando o momento de formação continuada desses profissionais a fim de beneficiar, ainda que a longo prazo, as reformas necessárias na educação superior, abrangendo novas práticas e proporcionando uma mudança de concepção pedagógica:

Do mesmo modo que algumas das metodologias criativas e criadoras, alternativas às diferentes práticas educativas apresentadas estão voltadas (eminentemente) para a educação básica, podemos contrastar com o exercício de desenvolvimento do conhecimento profissional e da prática profissional na universidade. O que implica na superação de mecanismos rígidos de organização didática, progressivamente, liderados no planejamento sensível as particularidades e peculiaridades do currículo de formação acadêmica, sobretudo, que seja capaz de fortalecer pedagogicamente, os projetos e/ou planos dos cursos de graduação, sob as quais estão baseados nas diretrizes curriculares instituídos pelo MEC. (FERREIRA, 2016, p. 8).

Assim, vislumbramos um cenário em que o docente das instituições de ensino superior enfrenta desafios de ordem moral, pessoal e profissional, não amplamente difundidos na sociedade mas de conhecimento dos pares, ocasião em que pesquisar sobre o assunto auxilia no reconhecimento de caminhos possíveis para que possamos avançar e encontrar uma melhor maneira de conduzir a formação continuada, ainda que em primeiro momento com limitações de jornada, e as limitações decorrentes do confronto das situações conflitantes entre os pares.

O reconhecimento de que o debate acerca da proposta que envolve o conteúdo das formações e o conhecimento de quais contribuições efetivamente influenciam o trabalho do docente e o próprio profissional supera a discussão terminológica da formação continuada representa um passo à frente para a qualificação processo de formação continuada, indissociável do profissional e da prática educativa.

Ainda, observando a formação continuada como parte de um ato político, e de um conjunto de ações que objetivam determinado fim para o que se espera da educação e das pessoas que serão formadas, não podemos deixar de considerar que, a discussão a respeito do que é formação continuada, de quais elementos a formação precisa necessariamente abordar, surge de uma demanda por aperfeiçoamento docente, e eventualmente, esse aperfeiçoamento será nomeado como titulação, ou, pós-graduação *lato sensu*, circunstância que precisa ser debatida.

1.2 Considerações sobre titulação acadêmica e formação continuada docente

Observamos que a legislação brasileira indica como formação continuada a diplomação em cursos *lato e stricto sensu*, bem como cursos ofertados nas dependências das instituições de ensino, tópico que se verá mais profundamente no capítulo acerca da compreensão da formação continuada a partir da legislação e documentos normativos, quando da análise de legislação pertinente ao tema.

Todavia, é possível antever que as disposições dos textos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e outros que serão abordados no subtítulo mencionado, corroboram a literatura especializada, ao indicar que as leis não servem como diretivas para o modo como a formação continuada deve ocorrer, mas denotam a necessidade do alcance de metas por instituições de ensino, correspondendo a obtenção do título a uma perspectiva mais voltada para a pesquisa, pouco ou nada voltada para o ensino.

A formação de professores do ensino superior mantém sua relevância em um cenário de debates educacionais, observando que as políticas educacionais defendem como requisito de formação a titulação de cursos de pós graduação *stricto sensu*, imprescindíveis enquanto formadoras de pesquisadores, todavia que não proporcionam ou proporcionam de forma rasa a oferta de disciplina optativa sobre metodologia do ensino superior, conhecimentos pedagógicos reconhecidamente necessários para a atividade docente. (FÁVERO e TONIETO, 2015).

Existem atributos específicos para ser um professor universitário, nem sempre presentes no profissional que ingressa na universidade, ainda que detentor de conhecimentos específicos, geralmente reproduzindo o conhecimento recebido, o modelo do qual tem conhecimento enquanto aluno. (ALMEIDA E PIMENTA, 2011).

A partir de relatos obtidos em entrevistas, em pesquisa realizada por Cunha, Brito e Cicillini (2006), as autoras concluem que a formação e preparação para a docência no ensino superior não se concretiza por meio da realização de mestrado e doutorado. Em um dos relatos, a entrevistada compartilha a ausência de preparação pedagógica, expondo que seu aprendizado no mestrado envolveu algumas compreensões técnicas de sua área e como fazer pesquisa e orientar os alunos em relação à pesquisa. Avaliou que o doutorado não resolve o problema da falta de preparo pedagógico, ao passo em que não trabalha aspectos vinculados à sala de aula.

Considerando que a expansão das instituições de Ensino Superior promoveu o aumento nas contratações de professores, a formação continuada destes profissionais se tornou uma necessidade. Como a lei vincula a habilitação do docente à exigência de titulação, o mestrado e doutorado passam a ser a porta de entrada para o profissional docente nas instituições de ensino superior, o que não garante conhecimento didático e pedagógico do docente iniciante.

Ao debater sobre a identidade do docente universitário, Pimenta e Anastasiou (2008), destacam que reconhecendo as constatações dos estudos da área, se sustenta que o professor é um autodidata e ensina na medida em que aprendeu, o que não é suficiente. Nesse sentido, constatada a insuficiência, surgiram algumas iniciativas de formação contínua ou em serviço, reconhecendo como tais cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios e etc. que não representam a regra, uma vez que “[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 36).

Se o termo formação continuada pressupõe que ela ocorra durante todo o percurso profissional, toda a vida do professor, não haveria razão para que a realização dos processos formativos seja descontinuada no Ensino Superior. Ao contrário, a precariedade da formação prejudica o percurso formativo, nesse sentido, Marques (2013, p. 88) ressalta:

Certamente um dos fatores que mais comprometem a qualidade educativa na educação superior diz respeito à precariedade da formação pedagógica dos seus docentes. A tarefa educativa de socializar e produzir conhecimentos é, por definição, uma atividade complexa e pluridimensional que exige dos envolvidos uma ampla e profunda compreensão do sentido e do significado de educar.

A compreensão do ensinar como técnica de transmissão mecânica não só pouco beneficia os estudantes, mas também os professores, uma vez que não estimula que o docente em formação pense na sua participação como um momento de revisar seu percurso formativo de maneira crítica, identificando pontos de melhoria, identificando suas limitações em relação ao conjunto de saberes pluridimensionais e dinâmicos necessários para o exercício da docência na modernidade, tampouco facilitará que o profissional vislumbre a necessidade de tal exercício do pensar.

Mais do que uma técnica ou uma estratégia de transmissão, o ato de educar implica a mobilização de um conjunto de saberes e a incorporação de atitudes que extrapolam a prática mecânica de hábitos convencionais. Nesse sentido, o processo de formação do professor universitário, sobretudo no âmbito da formação continuada, é uma atividade difícil e complexa, que exige muito mais do que o domínio de conteúdos e de técnicas de ensino e de avaliação do aprendizado (MARQUES, 2013, p.88).

Argumentam Signor e Vieira (2016), que seria coerente e questão de prudência que as instituições de ensino superior proporcionassem formação docente para o docente ingressante que não a possui, antes do ingresso em sala de aula.

O descaso com a formação pedagógica dos docentes universitários é histórico, mas se deve reconhecer os benefícios que a exigência de titulação de pós-graduação e ingresso nas instituições públicas mediante concurso trouxe ao ensino superior. (CUNHA, 2004 apud CAMPAGNOLO, 2015, p. 63).

É preciso observar que por muito tempo, por ocasião de não existir tais exigências de titulação para que um profissional se tornasse professor universitário, o que acabou por qualificar ainda que de maneira escassa o modo de ingresso desses profissionais, a universidade era permeada por profissionais que geralmente possuíam conhecimento técnico ou o chamado “notório saber” em determinada área, mas sequer conseguiam transmitir de maneira tradicional tais conteúdos para seus alunos. Além de existir certo apadrinhamento para o ingresso no ensino universitário, o que era um dos problemas que acompanharam o surgimento das instituições de Ensino Superior.

Quando das mudanças culturais, políticas e econômicas que marcaram a expansão do Ensino Superior e moldaram a forma de pensamento da sociedade, o modelo de educação superior tradicional, erudito, passou a ser questionado, e mudanças começaram a ocorrer nas instituições de ensino:

Esse contexto de expansão trouxe à sala de aula uma realidade diferente daquela em que os estudantes, professores e instituições estavam acostumados. O “professor aventureiro” que se arrisca nas práticas de sala de aula, ancorado apenas com os

conhecimentos da prática profissional, com formação de bacharelado e que não se preparou para o exercício da docência, parece não dar mais conta desses novos desafios (SIGNOR e VIEIRA, 2016, p. 98).

Nesse sentido, é preciso salientar que a crítica que muitos dos estudos bibliográficos da área fazem, está voltada para a exigência de titulação acadêmica e produção científica como requisito único para ingresso nas instituições privadas de Ensino Superior, ou agregando concurso público, para o caso das instituições públicas, o que não representa, em contrapartida, que se pretende anular tais exigências.

O estudo pretende identificar a presença do reconhecimento por parte das instituições, que tais titulações não suprem a necessidade de formação pedagógica e didática destes profissionais e que portanto, aliado à titulação de pós graduação é imprescindível que as instituições de ensino proporcionem em caráter permanente, processos de formação continuada para seus professores.

Torna-se indispensável no processo formativo continuado a articulação entre teoria e prática, a integração disciplinar e pedagógica e o reconhecimento do processo de formação como um processo que ocorrerá ao longo da carreira do professor (ALMEIDA, 2012).

Podemos refletir conjuntamente à situação da formação dos professores que chegam às instituições de ensino superior e novos cenários enfrentados, sobre a reformulação curricular como uma estratégia de superação de algumas adversidades nesse caminho. Um processo de formação continuada para professores trabalharem com currículos engessados ou defasados têm menos chances de sucesso se comparados a uma estrutura de currículo e formação que aconteça de forma coesa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA AO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Com a finalidade de identificar como os documentos normativos abordam o ensino superior no Brasil e quais as políticas públicas dão suporte ou não para a formação continuada do docente do ensino superior, buscou-se a partir das referências presentes na Constituição Federal de 1988, nos documentos constitutivos e normativos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), do CNE (Conselho Nacional de Educação), Lei 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), na Lei 13.005 de 2014 (Plano Nacional de Educação) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução 02 de 01 julho de 2015), encontrar elementos a fim de debater potenciais e fragilidades do processo de formação, bem como identificar de que maneira elas afetam esse grupo de docentes e quais medidas as instituições de ensino superior têm tomado a partir da proposta pela legislação.

Para isso, o caminho traçado compreende analisar o texto de lei e-ou documento normativo, observando a compreensão da literatura especializada, de modo que seja possível identificar elementos que favoreçam ou limitem as instituições e os docentes na execução do processo de formação ou mesmo na sua constituição, e de que forma esses elementos impactam diretamente na vida do docente.

O presente capítulo está dividido em cinco subtítulos, sendo que cada subtítulo compreenderá a análise de documento ou norma específica. Por fim, buscou-se identificar ações e iniciativas das instituições de ensino superior, voltadas para a formação continuada dos docentes e seus objetivos e finalidades a partir da percepção dos docentes e pesquisadores.

2.1 Formação Continuada no ensino superior a partir da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) e Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 2014)

A Constituição Federal contemplou no seu art. 205 a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, trazendo como princípio no art. 206 o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre outras. Conferiu às universidades autonomia didático científica, bem como financeira, patrimonial e administrativa observada a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão (art. 207, CF).

A responsabilidade compartilhada e autonomia das universidades são de grande relevância quando pensamos a respeito das políticas públicas voltadas para a educação, considerando que inúmeras vezes ouvimos falar de responsabilização, e pensando por vezes na sobrecarga de professores que se sentem responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, de sua atuação como profissionais e desempenho da instituição da qual fazem parte.

É preciso reconhecer que o docente é parte de um sistema, e como tal, não deve ser compreendido como o único responsável quer pelas mudanças didático-pedagógicas, quer pelas estruturais e relativas à sua formação. No âmbito do ensino superior, tanto membros dos Conselhos, quanto representantes das instituições, públicas e privadas, precisam estar em consonância no que diz respeito à valorização dos seus profissionais e no reconhecimento da importância da qualificação da formação continuada para aqueles que já a implementaram, ou mesmo da necessidade de implementação, para aqueles que ainda não o fizeram.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394 de 1996, e alterações seguintes, contempla a educação superior dentro do sistema de educação formal de que trata a lei, e aborda a formação continuada no seu art. 39, parágrafo primeiro, parágrafo segundo e incisos, dentro dos cursos de formação profissional e tecnológica, juntamente com formação inicial e qualificação profissional.

No art. 43, que trata da educação superior, aborda como uma das finalidades a que deve se propor o ensino superior, a colaboração na formação contínua de profissionais de diferentes áreas de conhecimento para atuação na sociedade (inciso II, observadas as competências e habilidades dispostas na BNCC - parágrafo 3º) e estímulo ao aperfeiçoamento cultural e profissional (inciso V) colaboração com a universalização da educação básica por meio de formação e capacitação dos profissionais utilizando da extensão como meio de aproximação dos dois níveis (inciso VIII). (BRASIL, 1996).

O artigo 62, que trata dos profissionais da educação aborda em seu parágrafo primeiro que a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, da educação básica deverão ser promovidas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração. Bem como aborda no seu parágrafo segundo que a formação continuada desses profissionais do magistério poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

A referida lei reconhece como formação continuada para docentes da educação básica cursos ofertados no local de trabalho, ou nas instituições de ensino superior, cursos de formação profissional, cursos de graduação plenos ou tecnológicos e pós-graduação (art. 62-A, parágrafo único). Como competência dos institutos superiores (art. 63) a oferta de formação continuada para profissionais da educação de diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Ainda, quanto às normas que regem a Educação, no art. 214 da Constituição Federal de 1988 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação, de vigência decenal. A lei 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação vigente, aborda o ensino superior na sua meta 12, que objetiva elevar a taxa de matrículas e oferta no ensino superior, apontando dentre as suas estratégias:

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; (BRASIL, 2014).

Na meta 13, que objetiva elevar a qualidade da educação superior e elevar o número de mestres e doutores, a estratégia 13.9 aborda “13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.” (BRASIL, 2014).

Constata-se dos referidos dispositivos que o Plano Nacional de Educação estabelece prioritariamente que se desenvolvam políticas voltadas à obtenção de qualificação pelos docentes das educação básica, colaborando o ensino superior nesse sentido em relação à qualificação desses profissionais. Nessa abordagem, não encontramos aspectos relacionados à formação didática e pedagógica de docentes do ensino superior, estando a norma mais vinculada com aspectos técnicos e procedimentais para o alcance de metas relativas à formação para a educação básica.

Ao nos depararmos com uma meta que objetiva qualificar o ensino superior por meio do aumento na obtenção de títulos de mestres e doutores, como é o caso da meta 13 do plano, nos confrontamos novamente com o discurso de que titulação é formação continuada. Como discurso já enfrentado, sabemos que enquanto parte da jornada do profissional docente, o mestrado, doutorado, pós doutorado, são parte formativa do docente do ensino superior, mas ineficientes pela perspectiva da experiência e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem o ser professor, bem como para o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimento de determinadas tecnologias de acordo com as inovações propostas pela sociedade atual.

Quando observamos na meta de elevação do percentual de mestres e doutores - meta 14 do Plano Nacional de Educação, a estratégia 14.4 mencionando a expansão dos cursos *stricto sensu*, utilizando de metodologias, e recursos e tecnologias da educação à distância, podemos pensar nesse objetivo a partir da formação continuada dos docentes do ensino superior.

É compreensível que na medida em que a educação é atingida diretamente pelas mudanças e inovações tecnológicas presentes na sociedade, que os professores passem a trabalhar com novas metodologias e recursos que acompanhem tais inovações. Um processo de formação continuada com práticas pedagógicas e didáticas tradicionais, como transmissão de conteúdos, e onde não haja diálogo e reflexão crítica pode representar um obstáculo para o ensino das novas gerações. Desse modo, é preciso pensar num processo de formação com novos recursos, mas é importante reforçar a ideia da reflexão crítica sobre o uso desses recursos entre os próprios docentes, de modo que isso possa contribuir para o exercício crítico reflexivo com os alunos.

Ainda no Plano Nacional de Educação, a meta 16 visa garantir a formação continuada de professores da educação básica na sua área de formação, apontando como estratégia a criação de uma política nacional de formação continuada da educação básica, a oferta de número maior de bolsas para pós-graduação, busca por instituições formadoras, etc.

Não se pode deixar imperceptível o fato de que existe um avanço no sentido de uma preocupação com a formação dos professores, mas as discussões acerca dos aspectos pedagógicos, da maneira como as formações devem ocorrer e elementos que a formação deve contemplar, predominam na esfera da educação básica nos documentos normativos, ficando as instituições de ensino superior vinculadas às políticas de formação como campo formador para a educação básica.

Cabe a reflexão, nesse sentido, sobre o entendimento que o legislador e demais atuantes formuladores de políticas possuem quanto aos princípios que norteiam as instituições de ensino superior brasileiras. A educação superior pode ser vista como meio, enquanto local de oferta para formação de professores da educação básica e formação de profissionais de vários segmentos da sociedade, mas não como fim, enquanto promotora do aperfeiçoamento e aprendizado dos seus próprios docentes?

Esse questionamento é feito a partir da compreensão do período de obtenção de titulação pelo docente do ensino superior como ineficiente do ponto de vista da formação continuada como processo, e da reflexão do docente nesse processo, além disso, da percepção de ênfase maior quando se trata de políticas públicas voltadas para a educação básica, tendo o ensino superior como local meio para a realização, quando na verdade, o docente do ensino superior atua como o formador dos professores e futuros profissionais, seja da educação básica, seja no próprio ensino superior.

Isso não significa que a formação continuada na esfera da educação básica deva ser dispensada, reduzida ou limitada, mas que o ensino superior deve receber como tal, atenção do

legislador e dos formuladores de políticas, como local que não só atende os docentes da educação básica como meio, mas que também deve formar, continuamente, para além da obtenção de títulos, seu próprio corpo docente.

Tais dispositivos legais demonstram que existe uma preocupação no âmbito das políticas educacionais brasileiras em relação à formação continuada de professores que não é recente, embora tanto a LDB (1996) quanto o Plano Nacional de Educação (2014) ainda não reconheçam o ensino superior como objeto da formação continuada para além de meio formador de docentes da educação básica, nem tenham legislado sobre a formação didática e pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado.

2.2 Perspectiva de formação continuada para o ensino superior e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)

É importante destacar nesse contexto a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), criada inicialmente como campanha, instituída pelo decreto 29.741 de 11 de julho de 1951.¹ O objetivo inicial é assegurar pessoal com formação técnica e especializado para atender demandas públicas e privadas para o desenvolvimento social e econômico do país, fomentando a pesquisa, e treinamentos para diferentes grupos profissionais, suprimindo a demanda de diferentes segmentos observando critérios de quantidade e qualidade.

Depreende-se acerca do documento de criação, que o aperfeiçoamento a nível de ensino superior foi concebido em um momento de necessidade de ampliação da pesquisa científica no país em diferentes áreas, ocasião em que se demandava de maior número de especialistas para solver as demandas de desenvolvimento nacional. Desde então, a CAPES desempenha papel fundamental junto às instituições de ensino superior, fomentando a pesquisa, concedendo bolsas de estudo para docentes e discentes pesquisadores desenvolverem seus estudos.

Ao longo dos anos desde a sua criação e com as reformas educacionais a nível de ensino superior, a CAPES recebeu novas atribuições, como a criação de centros regionais de pós - graduação e elaborar o Plano Nacional de Pós Graduação *Stricto Sensu*, além das tarefas de avaliação e acompanhamento das atividades pertinentes ao ensino superior. Ela foi extinta por

¹ Documento disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>

meio de Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, no governo Collor, medida que foi revertida por meio de grande mobilização acadêmica e científica. Em 1992, a Lei 8.405 de 9 de janeiro torna a CAPES Fundação Pública.

Em 1995 a CAPES foi reestruturada, mas uma grande mudança merece destaque: a aprovação da Lei 11.502 de 11 de julho de 2007, no governo Lula, inclui como uma das responsabilidades da fundação, o fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica, destacando a preferência pelo ensino presencial para a formação inicial e a inclusão da educação à distância para a formação continuada.

Tal modificação nas atribuições da CAPES foi e é de suma importância, além de ter como um dos objetivos o alinhamento das necessidades formativas descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a educação básica. Apesar disso, em um momento em que já se discutia sobre a necessidade de formação continuada a nível de ensino superior, novamente ela ficou de fora das reformas educacionais.

A ausência de uma política educacional específica para formação pedagógica e didática do docente universitário pode representar um aspecto cultural ainda dominante, ao menos para os legisladores, que cinge tal formação à exigência da titulação acadêmica, embora a própria comunidade acadêmica esteja se manifestando em direção distinta.

Cabe salientar, a partir de informações e documentos disponíveis no site da CAPES, que mesmo o Plano Nacional de Pós Graduação para o período 2011-2020 não aborda a necessidade de formação para docentes universitários para além da titulação. Todavia, a portaria da CAPES de número 76 de 14 de abril de 2010, por exemplo, ao instituir e regulamentar o Programa Demanda Social, com o intuito de fornecer bolsas de estudo para estudantes dos programas de pós graduação stricto sensu, elencou como um dos requisitos para concessão da bolsa, a realização de estágio docência pelo acadêmico.

O art. 18 da referida portaria, trata especificamente do estágio docência, o apresentando como parte da formação do mestrando e do doutorando, bem como meio de proporcionar a qualificação do ensino na graduação, possuindo duração mínima de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado com carga horária máxima de quatro horas semanais e devendo estar relacionado com a pesquisa realizada pelo discente.

Posterior, foi publicada a portaria de número 181 da CAPES, de 18 de dezembro de 2012, que institui e regulamenta o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP, que também tem por finalidade a concessão de bolsas e auxílios no âmbito da pós-graduação stricto sensu, que igualmente relaciona, no seu artigo 20 e incisos,

a obrigatoriedade da realização do estágio docência pelo pós-graduando bolsista, elencando a preparação para a docência e a qualificação do ensino na graduação como objetivos.

A finalidade de mencionar as referidas portarias, reside no observar que a obrigatoriedade da realização do estágio docência assegura em ambos os casos que o pós-graduando tenha ao menos um contato primeiro com a graduação e com o funcionamento da atuação docente para a obtenção do título de mestre ou doutor:

Mais recentemente, no início de 1999, visando a formação de professores para o ensino superior, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou 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, tem na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível. (CUNHA, BRITO e CICILLINI, 2006, p.4).

Ainda que numa perspectiva de ausência de obrigatoriedade para os demais não bolsistas, bem como do curto período de duração, o estágio docência possa ser ineficiente para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e didáticas, bem como para o desenvolvimento de competências quanto ao uso de novas tecnologias e metodologias de aprendizagem para a educação, ter assegurado que tanto o mestrando quanto o doutorando bolsistas possam ter algum contato com a graduação no seu percurso formativo já representa uma contribuição significativa e que pode ser repensada e aperfeiçoada a fim de trazer mais contribuições para a docência na educação superior do país.

Os cursos de pós-graduação passaram a representar o meio de formação do professor pesquisador. Nesse sentido referem Cunha, Brito e Cicillini (2006) de modo a atender a expansão do ensino superior assegurando e elevando a qualidade de ensino, sob essa perspectiva, passaram a ofertar a disciplina Metodologia do Ensino Superior, como forma de recepcionar elementos pedagógicos aos pós graduandos, todavia, considerando aspectos como carga horária da disciplina e predominância de ênfase maior para a pesquisa, preparar pesquisadores continua a ser o objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu*:

De fato, no que diz respeito às Universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica na pós-graduação. Mas, paralelamente, estes cursos têm também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores (CHAMLIAN, 2003), objetivo esse que acaba sendo a principal meta da pós-graduação. (CUNHA, BRITO E CICILLINI, 2006, p. 4).

Em pesquisa realizada por Alarcão (1996), sobre o pensamento de Donald Schon, referência muito utilizada em pesquisas sobre formação continuada, relata que em análise às obras de Schon (1983, 1987, 1988), encontramos o elemento da prática orientada vista não como um local de reprodução do comportamento do mestre, mas como um espaço de observação de problemas existentes e alternativas para soluções, um espaço de verificação de alternativas para possíveis situações que precisarão ser gerenciadas. Nesse sentido, sobre o estágio docência, podemos pensar como um momento de prática orientada, em que o discente estagiário pode ter uma percepção da sala de aula e de seus problemas e possíveis soluções, devendo utilizar o espaço dessa maneira e não para reproduzir o comportamento do professor - orientador.

A literatura especializada na docência no ensino superior contribui para que se pense num progresso nesse sentido, e para que essas questões possam resultar em políticas públicas voltadas para o docente do ensino superior.

Ao resgatar o sentido de formação continuada adotado na presente pesquisa, é possível dizer que ainda que o texto legal não cite especificamente a formação continuada no ensino superior como um fim em si mesma, ela está implícita, como processo, devendo perdurar, para além da formação inicial para dar conta das demandas legais, conforme sugere Batista (2011, p. 9):

A formação do professor do ensino superior, do modo pouco claro como é tratada, sugere entendimento de que as políticas não privilegiam a formação para este nível de ensino. No entanto, implementa o “provão” com o propósito de avaliar os cursos, e conseqüentemente o trabalho do professor. Sem estabelecer diretrizes para formação pedagógica do docente, essas avaliações realizadas de acordo com os critérios impostos pelo Estado desconsideram fatores, que devem ser levados em conta e que influenciam diretamente nos resultados do ensino superior (BATISTA, 2011, p. 9).

Assim, reconhecida a necessidade de aperfeiçoamento do docente universitário, considerando que a literatura especializada contempla estudos nessa direção, faz-se necessário observar que iniciativas estão sendo tomadas nos processos existentes de formação para o ensino superior que promovam conhecimentos pedagógico e didático para os docentes, mas que também estejam de acordo com as necessidades dos novos alunos, não de modo instrumental, mas observando com olhar crítico todo o processo e contemplando a abordagem das tecnologias digitais como ferramenta desse percurso.

2.3 O CNE (Conselho Nacional de Educação) e a Política Nacional de formação de professores - perspectivas de formação para o docente das IES

O Conselho Nacional de Educação, possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministro da Educação, sendo assim, figura como fundamental no diálogo a respeito da necessidade de mudança e proposição de políticas públicas que beneficiem os professores do ensino superior e o ensino superior como um todo.

Possuindo o CNE duas câmaras, a câmara de educação básica e a câmara de educação superior. Enquanto atribuições da Câmara de Ensino Superior, encontramos no seu Regimento, instituído pela Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999, no seu artigo 5º e incisos, a responsabilidade de examinar e propor soluções para problemas da educação superior, bem como a emissão de pareceres acerca do resultado dos processos de avaliação.

Na composição das câmaras temos presentes membros representantes dos discentes, docentes e corpo técnico administrativo das instituições de ensino superior, que juntamente com demais integrantes da câmara, devem discutir e propor soluções. Nesse sentido, para que se fortaleçam as políticas voltadas para os docentes do ensino superior e se amplie a discussão sobre a formação continuada nesse nível de ensino é fundamental a articulação das instituições junto aos representantes do CNE.

Ainda, destaca-se dos referidos incisos que é atribuição da Câmara do Ensino Superior: a) a elaboração de sugestões para a composição do Plano Nacional de Educação e b) a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação propostas pelo Ministério da Educação. Considerando que o Plano Nacional de Educação estabelece a formação continuada para docentes da educação básica e define que as instituições de ensino superior um dos meios para realização das formações, o CNE possui representatividade de suma importância para a valorização da formação continuada dos professores das instituições de ensino superior brasileiras.

Mesmo observando que com as mudanças do ensino superior dos últimos anos, especialmente no que diz respeito à ampliação da iniciativa privada, o governo federal permanece responsável, ainda que com maior papel regulador, pelo atendimento das necessidades e solução das demandas concernentes ao ensino superior e por consequência do corpo docente. Nesse sentido, para além das iniciativas propostas pelas instituições, as políticas públicas voltadas para essa esfera de ensino precisam observar a formação continuada como demanda crescente, que necessita de regulamentação.

A partir de busca realizada no portal do CNE, encontramos o projeto de resolução, datado de 25 de março de 2015, de formação inicial e continuada de professores, debatido em audiência pública, com o objetivo de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Posterior, foi aprovada como Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 instituindo as Diretrizes, e em 2017 encontramos no portal do MEC a apresentação da Política Nacional de Formação de Professores.

Ao realizar a leitura da Resolução, inicialmente podemos pensar que se trata de discussão sobre a formação continuada em amplo espectro, abarcando todos os níveis de ensino. O documento elenca como princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015).

Nas disposições gerais, encontramos a informação de que as diretrizes correspondem à formação continuada para profissionais do magistério e da educação básica:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam tais formações. (BRASIL, 2015).

Ou seja, ainda que a referência à regulamentação de formação continuada do início do texto abra para possibilidade de interpretação em relação à educação superior, o documento versa sobre a formação continuada da educação básica, sendo consideradas as instituições de ensino superior como locais de oferta das referidas formações.

Nos parágrafos seguintes do documento, dispõe-se a vinculação das instituições de ensino superior com o cumprimento de requisitos para o atendimento da formação continuada dos docentes da educação básica para fins do atendimento de políticas públicas e das diretrizes curriculares nacionais, bem como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, devendo as instituições articularem seu Plano de desenvolvimento institucional - PDI,

projeto pedagógico institucional - PPI e projetos pedagógicos de curso - PPC's em conformidade com as exigências dispostas para a educação básica e para com os critérios de qualidade da educação superior.

A literatura especializada aborda o tema da qualidade do ensino superior com a vinculação ao cumprimento da norma, ocasião em que a avaliação acaba por tornar-se objetiva, desconsiderando aspectos particulares que envolvem a docência no ensino superior. De tal modo que, não é possível dizer que formações oferecidas aos docentes, quando ocorrem, possuem efetiva contribuição para o profissional, o que é preocupante, uma vez que pode acabar por mascarar um processo que precisa de olhar cuidadoso, diferente da reprodução sistemática e do cumprimento de requisitos legais.

Ao observar no referido documento os princípios que devem ser contemplados no processo de formação continuada, alguns dispositivos merecem destaque para a discussão, pois demonstram qual caminho as políticas de formação estão indicando e que impactam em todos os níveis da educação.

O inciso X do documento menciona “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. (BRASIL, 2015). Nesse sentido, compreende-se a partir do documento do conselho a formação continuada como componente essencial, ou seja, indispensável e permanente no percurso profissional do docente, e nesse sentido podemos entender que assim também o seja no ensino superior.

Além disso, no capítulo seguinte, o documento elenca como necessário no processo de formação, que deve observar e seguir a ação-reflexão-ação, o “desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional e desenvolvimento do profissional do magistério: pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade, inovação, liderança e autonomia” (BRASIL, 2015).

É questionável o modo pelo qual os docentes do ensino superior irão desenvolver as competências acima mencionadas, como a criatividade, o pensamento crítico, o domínio de tecnologias e outras, simultaneamente à adequação ao novo perfil de ingressantes da graduação, à ampla jornada de trabalho e ao modo de conduzir sua atividade, se considerarmos que muitos foram formados pelos métodos e moldes do ensino tradicional.

A resolução que estabelece as Diretrizes teve outras versões editadas, em 2019, na terceira versão do parecer, editada pelo CNE, o texto aponta em suas conclusões que egressos dos cursos de licenciatura devem possuir competências mínimas adquiridas, respeitados determinados padrões, como requisito para o exercício profissional como docentes, usando

como referência a experiência de outros países, que possuem políticas de formação inicial e continuada docentes instituídas. (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, cabe mencionar mais uma vez, que a formação continuada enquanto processo, precisa do enfrentamento das práticas tradicionais, da reflexão crítica a respeito dos métodos e das concepções acerca da educação, e que iniciativas que trabalhem esses aspectos devem ser valorizados. Essa valorização possibilitará que possamos identificar cada vez mais aquilo que não é formação e que desrespeita a classe dos docentes.

Um capítulo do documento merece atenção especial, ao levar o seguinte título: “do egresso da formação inicial e continuada”. É possível ser egresso de formação continuada?

Se a formação continuada for entendida como tudo aquilo que é feito após a graduação, em uma leitura mais generalista, podemos dizer que é possível ser egresso de formação continuada. Essa leitura independe dos efeitos dessa formação nos docentes ao longo do tempo. Além disso, para a política em questão, o docente mencionado é o docente da educação básica, e para essa categoria, o documento refere justamente que serão egressos, dos cursos, da pós lato e stricto sensu.

Todavia, compreender a formação continuada como processo - e essa compreensão é ampliada, abrangendo educação básica e ensino superior - implica dizer, que não é possível ser egresso, que enquanto profissional, o docente passa por etapas, e que todas essas etapas constituem o todo que envolve ser professor, bem como que a atividade do docente perdura por toda a sua trajetória. Assim, aceitar que o docente torna-se egresso da formação continuada ao longo do seu percurso formativo, contradiz tanto a terminologia dessa formação quanto a interpretação dada na presente pesquisa para formação continuada.

Os artigos subsequentes referem que o egresso da formação inicial e continuada devem possuir ao final:

[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos resultado de projeto pedagógico e percurso formativo vivenciado cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015).

De acordo com a política em questão, tal repertório que deve possuir o docente, lhe permitirá educar na e para a cidadania, pesquisar, analisar e aplicar resultados das pesquisas da área educacional, participar na gestão dos projetos educativos e funcionamento das instituições, entre outros.

Ainda, em artigo subsequente, configura dever do professor enquanto egresso, inúmeras atribuições, das quais destaca-se o domínio de conteúdos de maneira interdisciplinar, a adequação da linguagem dos meios de informação à educação, o domínio de tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento da aprendizagem, identificação de problemas de nível sociocultural no ambiente escolar, participação na gestão das instituições, realização de pesquisas que envolvam as características socioculturais dos estudantes e do processo de ensino-aprendizagem, do ambiente, propostas curriculares, fins organizacionais e práticas pedagógicas e outros, aplicação das diretrizes curriculares e observância de outras determinações legais.

Em relação ao entendimento do que é formação continuada, o capítulo VI da referida política de formação, refere, de acordo com a legislação: a) cursos e atividades formativas organizadas pelo sistema educacional; b) cursos de atualização, de no mínimo 20 horas e no máximo 80 horas; c) 80 horas de atividades formativas diversas; d) cursos de extensão relacionados com o projeto de extensão da IES formadora; e) cursos de aperfeiçoamento, com no mínimo 180 (cento e oitenta) horas em conformidade com o projeto pedagógico da IES ofertante; f) especialização lato sensu de acordo com as normas do CNE; g) mestrado acadêmico ou profissional e doutorado, em conformidade com o projeto da instituição e com as normas da CAPES e normas e resoluções do CNE.

O papel das instituições de ensino superior nesse sentido compreende a articulação com demais instituições a fim de instituir as formas de realização da formação continuada para a educação básica em consonância com as políticas de formação e valorização dos docentes que devem ser efetivadas pelos sistemas ensino.

2.4 Parecer técnico do SINAES, documentos internacionais e a percepção e projeção sobre formação continuada no ensino superior brasileiro

O SINAES como Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 possui, como uma de suas instâncias de avaliação, a formação do corpo docente das instituições de ensino superior e como tal, possibilita a promoção de políticas de formação a partir dos seus resultados.

Em parecer técnico elaborado por Souza (2015) sobre os dados obtidos a partir das avaliações do SINAES, o autor adverte que são poucas as evidências de que o SINAES foi capaz de promover políticas voltadas para os docentes nas IES, sendo que encontramos alguns relatos de experiências mais especificamente em artigos científicos que mostram como algumas

instituições criaram formas de promover a formação continuada do docente em resposta às avaliações.

Desse modo, corrobora o relatório de Souza (2015) com as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e vai ao encontro da legislação enquanto ineficiente e, em determinados momentos, ausente no estabelecimento de políticas públicas voltadas para a formação do corpo docente do ensino superior.

No Brasil a avaliação como instrumento de políticas públicas e melhora da qualidade do ensino se apresenta a partir da primeira LDB de 61, e se consubstancia fora do escopo da graduação quando da criação da CAPES, cujo fim era assegurar formação de quadros de pesquisadores e docentes para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. A avaliação institucional, contudo, se consolida nos anos 2000, sob escopo da LDB de 96 e materializada pelos SINAES. O SINAES nasce a partir de proposta de avaliação formativa, ou seja, a IES, via processos reflexivos e democráticos envolveria sua comunidade e a comunidade ao seu redor para desenvolver análises, diagnósticos e ações de melhora de qualidade de seu paradigma curricular tomando em conta suas idiosincrasias e contextos socioeconômicos e culturais. (SOUZA, 2015, p. 98).

Todavia, como adverte Sobrinho (2010) ao analisar as avaliações do ensino superior de 1995 a 2009, o SINAES, assim como outros instrumentos de avaliação, não se concretiza pela perspectiva de construir significados por meio de questionamentos acerca da “[...] pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos [...]”, mas configurando-se como ferramenta de classificação e controle:

Como tendência, a concepção mais ampla e profunda de educação se limita ao ensino, a complexidade ético-política e científica da formação se empobrece nos enquadramentos das quantificações e classificações, os questionamentos e atribuições de juízos de valor sobre as finalidades essenciais da educação dão lugar a testes que medem desempenhos estudantis, os quais servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e rankings e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições. (SOBRINHO, 2010, p. 217).

Assim, funcionando as avaliações como meros instrumentos de controle, não cumprem com seu papel no sentido de formular políticas voltadas para o ensino superior e, por consequência, para os docentes que dele fazem parte, ao contrário, impulsionam cada vez mais as instituições a seguirem cumprindo metas, enfraquecendo o papel social que lhe é atribuído.

As avaliações praticadas por instâncias do governo somente como políticas de controle e vigilância quase nada contribuem para o fortalecimento das políticas de democratização da educação superior com mais justiça social e valorização da educação como bem público e direito humano. Por outro lado, são pouco eficientes para evitar a expansão de instituições de baixa qualidade e, assim, atendem muito bem a interesses do mercado da educação. (SOBRINHO, 2010, p. 218).

Relata Souza (2015), a partir do seu relatório, que tais resultados não permitem compreender de que forma ocorre a relação entre as necessidades dos docentes e os planos pedagógicos, todavia, que as instituições de ensino que citaram suas experiências, estabeleceram políticas de formação docente como resposta aos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação pela perspectiva dos alunos, muito mais do que como proposta curricular estabelecida pela instituição.

No documento resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a respeito do censo da educação superior dos períodos de 2009 a 2012, encontramos, a exemplo da linha dos demais documentos acerca do ensino superior, a informação de crescimento do número de mestres e doutores nas instituições, correspondendo o dado à concessão de nota ao conceito preliminar de curso (CPC), vinculando tal documento, o índice de melhoria do CPC à melhora da qualidade da oferta.

De modo que o documento possibilita inferir, mais uma vez, que as políticas de avaliação cooperam para que as instituições fomentem e incentivem seus docentes na obtenção da titulação, não havendo nesse sentido espaço para abordagens sob o viés da formação continuada e do trabalho nos aspectos da experiência docente, das suas necessidades e das precariedades encontradas.

Nos documentos dos anos subsequentes, não se faz menção da vinculação da titulação à elevação de parâmetros de qualidade avaliativa, mas apresentam-se os dados apenas, em relação à elevação ou redução do número de mestres e doutores por período apresentado.

Para a abordagem pelo viés das ações internacionais, buscou-se nos documentos “Repensando a garantia de qualidade para ensino superior do Brasil”, da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico - OCDE, na obra “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, 2011-2020” elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e no documento “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”, sendo projeto da UNESCO junto ao CNE identificar: a) quais as referências aos docentes do ensino superior são feitas; b) bem como que funções lhes são atribuídas; c) indicativos acerca da formação continuada docente.

Muito embora pela função reguladora, o Estado tem um dever para com a sociedade, no que tange à educação, as políticas educacionais podem ser constituídas tanto como resposta às demandas da sociedade, ou de grupos específicos, ainda, em conformidade com parâmetros de avaliação, quanto pela assunção de compromissos internacionais.

No documento “Repensando a garantia de qualidade para ensino superior do Brasil”, da OCDE, como parte integrante da revisão das políticas para o ensino superior, de 2018, é possível encontrar vasta informação acerca dos indicadores de qualidade das avaliações do ensino superior. Avaliar a CAPES e o sistema de funcionamento atual da pós-graduação no país, o relatório aponta que existe uma cultura da pesquisa, figurando esta como a principal função da pós-graduação, ressaltando que o modelo brasileiro deixa de trabalhar com os pós-graduandos aspectos vinculados às mudanças e adequações da sociedade e do mercado de trabalho.

Não se vislumbra no documento orientações acerca do corpo docente, no sentido de elaboração e estruturação dos programas voltados para a formação continuada, de modo que, o documento aponta fragilidades e considerações em relação a parâmetros avaliativos, como o SINAES e o Exame Nacional de desempenho dos estudantes - ENADE. Nesse sentido o repensar a garantia de qualidade está relacionado com critérios quantitativos do que qualitativos acerca do ensino superior.

Na obra “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, 2011-2020”, de 2012, constituída pela realização de oficina em colaboração do CNE com a UNESCO, vislumbra-se como um dos objetivos da década a qualificação dos profissionais docentes. É possível encontrar no documento a referência à formação continuada associada à pós-graduação para profissionais do magistério e da educação básica, como parte da sua qualificação para fins de fortalecer a educação básica no país, devendo as instituições de ensino prepararem-se para ampliação de vagas mas sem perda da qualidade.

No capítulo 3 que versa sobre tecnologias digitais, no subitem 3., que trata dos desafios para próxima década em relação às tecnologias no ensino superior, Identifica Kenski (2012), que diante de tantas mudanças que a sociedade moderna impõe às instituições de ensino superior, é preciso pensar na instituição de uma política de valorização do docente universitário, de modo que o processo de formação continuada desse docente inclua ações que promovam “fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida” (KENSKI, 2012, p. 121), além de promover a colaboração, a construção coletiva do conhecimento.

No restante da obra construída na colaboração CNE e UNESCO, não encontra-se referência à formação continuada do docente de ensino superior como perspectiva ou desafio para a década. Ressalta-se que a menção no trecho referenciado pela necessidade do estabelecimento de políticas públicas voltadas para o docente do ensino superior, ainda que de

forma tímida no documento, é algo positivo, em especial se considerarmos os demais documentos normativos e fontes que sequer mencionam esta possibilidade.

No documento “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” elaborado também pela parceria do CNE e UNESCO, apresenta-se como imprescindível o aumento no investimento em formação de professores do ensino superior. Todavia, a necessidade é considerada a partir do indicativo de que 32% dos docentes atuantes no ensino superior possuem graduação ou especialização somente.

Nesse sentido, ainda que se releve, conforme o documento mencionado no parágrafo anterior, que existem bons profissionais nesse grupo menos qualificado, para que as instituições cumpram com as metas de expansão do ensino com qualidade, é preciso investir na formação do seu corpo docente.

[...] torna-se indispensável que o corpo docente das IES tenha uma sólida preparação teórica e prática dentro de suas áreas de conhecimento, assim como aguçada compreensão acerca das dimensões humanas, políticas e técnicas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação geral e profissional de adultos. (ALVAREZ, 2013, p. 71).

Continua a autora dizendo que o maior preparo dos docentes proporciona maiores trocas entre os pares e alunos, e que o fortalecimento de vínculo dos professores com as IES aumenta a probabilidade do docente envolver-se com a pesquisa e extensão. (ALVAREZ, 2013).

Nesse sentido, ainda que no documento “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” (CNE-UNESCO) se reconheça que os docentes precisam estar preparados nas dimensões humanas e não somente nas técnicas, a forma como se menciona o processo de formação reproduz o discurso de que a obtenção de titulação seria suficiente para recepcionar elementos da formação docente que compreendemos hoje não acontecer.

Assim, o investimento no docente fica associado ao incentivo pela busca de elevar seu grau de titulação, mas não encontramos no documento ora abordado possibilidades de realização de formação continuada ou reconhecimento da sua necessidade.

2.5 Iniciativas das IES nos processos de formação de seus professores

A partir da análise dos documentos: resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, “Repensando a garantia de qualidade para ensino superior do Brasil”, “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a

próxima década, 2011-2020”, “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”, abordados nos subtítulos anteriores, bem como de parte da literatura especializada abordada, podemos compreender que a formação do docente do ensino superior, carece da implementação de políticas públicas.

A dimensão pedagógica da atividade do docente universitário e sua importância continuam sendo preteridas pela perspectiva normativa. A formação continuada no ensino superior acaba voltada para a titulação acadêmica, direcionada atualmente mais para a pesquisa do que para os aspectos dos quais carecem os docentes ao iniciar sua jornada nas instituições de ensino superior.

Por outro lado, torna-se pertinente destacar que as reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada do docente universitário ganharam força com a existência de alguns projetos e movimentações promovidas pelas próprias instituições de ensino superior:

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Cape/ Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário. (VEIGA, 2006, p. 88-89).

Diante das demandas da educação no século XXI, e do perfil dos novos alunos dos cursos de graduação e futuros profissionais, além da urgência de implementação de políticas norteadoras dos processos de formação inicial e continuada para o docente do ensino superior, surge a necessidade de debate a respeito das iniciativas já implementadas, do modo como ocorrem e sua efetividade no preenchimento dessa lacuna deixada pela ausência de uma preparação para o exercício da sua atividade.

É possível destacar em primeiro momento o consórcio STHEM Brasil (*Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics*)² que reúne instituições de ensino superior privadas, voltadas para a inovação, o desenvolvimento de habilidades e tecnologias, que utilizam metodologias ativas para a formação de professores e para que estes, disseminem na educação superior brasileira os conhecimentos como intermediadores no processo de aprendizado.

O consórcio é parceiro do Programa Acadêmico e Profissional para as Américas – LASPAU, fundado em 1964, que por sua vez é afiliado à Universidade de Harvard e que possui

² <http://sthembrasil.com/o-que-e-sthem/>

por missão o fortalecimento do ensino superior no Ocidente. Possuía 44 instituições consorciadas em 2016, instituições comprometidas com a implementação de formação docente e revisão de seus currículos, processos de ensino e aprendizagem e processos institucionais.

Dentre as missões e objetivos do consórcio, destaca-se a busca por dialogar junto ao Ministério da Educação, buscando a colaboração governamental no processo de mudanças a serem propostas no sistema de ensino superior brasileiro. Além dessas informações, podemos verificar junto ao site do consórcio a disponibilização de inúmeras pesquisas acadêmicas e artigos propostos pelas instituições de ensino consorciadas, que estão envolvidas no processo de aplicação das metodologias ativas e do aprendizado que se têm nessa implementação, quais os resultados estão sendo obtidos até o presente momento, de forma interdisciplinar e aplicadas às diversas áreas de conhecimento.

Existe grande quantidade de projetos de formação continuada implantados, desenvolvidos ou adotados por instituições de ensino superior e com objetivos e metodologias variadas. Apesar de não serem novas as iniciativas, as mesmas vão adquirindo novo sentido e importância de acordo com as demandas de formação do grupo docente. (MARQUES, 2013).

Em abordagem qualitativa realizada por meio da coleta de dados), NUNES et al. (2018) realizaram levantamento das instituições de ensino superior públicas federais e estaduais brasileiras que ofertam programas de formação continuada para os docentes universitários, chegando aos seguintes números:

[...] das 63 universidades federais encontradas temos somente 33 Instituições com programas ou ações de formação, enquanto nas 40 instituições estaduais apenas duas possuem programas de formação. Assim, do total de 103 universidades públicas temos apenas 35% das instituições com oferta de ações de formação para seus docentes. [...]. (NUNES et al., 2018, p. 43).

Além disso, as autoras identificaram na sua pesquisa que às ações formativas se atribui o nome de programa em 69% dos casos, 11% cursos de formação e 20% levam outros nomes. Ainda, que muitos operam por meio de plataforma *moodle* e que os setores responsáveis pelas formações são variados nas instituições, não concentrados em setores apenas de formação profissional, embora muitas instituições tenham criado setor específico para tanto.

Em relação à duração da capacitação, em muitas instituições não foi encontrada tal informação, enquanto que em quatro instituições foi variada, em doze até de 60 horas até uma instituição que oferta processo de formação de 400 horas. Quanto aos temas, a maioria versa sobre docência universitária em geral – 27 de 35 programas - enquanto que os restantes

abordam temas condizentes com o contexto em que a universidade está inserida e cursos ofertados.

Destacam as autoras que:

A preocupação em oferecer subsídios para a prática docente no Ensino Superior é, de certa maneira, recente. Os programas mais antigos iniciaram suas atividades em 2008 e a implantação de outros programas nas demais universidades manteve-se constante. Em 2016, podemos perceber um aumento na criação de programas. [...]. (NUNES et al., 2018, p. 47).

Embora a periodicidade da oferta não tenha sido encontrada em muitas instituições, a predominância daquelas em que foi possível identificar é anual, e em relação à disponibilização de documentação relativa aos processos de formação, 69% não dispõe da mesma, 31% disponibiliza de forma pública o que está sendo executado com os professores. Desse modo, relatam as autoras em suas conclusões:

Os dados sugerem que as iniciativas de formação continuada destinadas aos docentes, nas IES brasileiras, têm ocorrido de forma ainda que incipiente, considerando o crescimento das instituições e dos cursos nos últimos anos. Tais resultados evidenciam que ainda não há, por parte da maioria das universidades, uma política contínua de formação dos docentes que considere as necessidades formativas dos mesmos e das instituições onde atuam. (NUNES et al., 2018, p. 49).

Em outra pesquisa de caráter quali-quantitativa, realizada por Ferri et al. (2018), salientam os autores acerca da contribuição para a formação docente e o desenvolvimento de habilidades:

Quando os programas de formação continuada promovem a oportunidade de confrontação e de elaboração do conhecimento profissional, eles não apenas ampliam conhecimentos ou habilidades próprias da profissão de professor, passando a oferecer domínio sobre o repertório dos saberes da docência, mas também dão espaço para as experiências narradas, estudos de caso, uma prática associada à pesquisa e à reflexão crítica. (FERRI et. Al. 2018, p. 58).

Assim, os autores destacam que os projetos pedagógicos institucionais enquanto parte das políticas institucionais, dão suporte aos docentes nas questões pedagógicas e metodológicas, e nesse sentido:

[...] a aula não é um momento individual, de cada professor, pois há uma política institucional que dá suporte às práticas pedagógicas de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Além disso, “A formação continuada passa a ser, portanto, o espaço no qual o professor reconhece a necessidade de articulação dos

seus saberes com aqueles de natureza pedagógica e metodológica”. (FERRI et Al., 2018, p. 58). (grifo meu).

O docente precisa dominar e debater aspectos pedagógicos e epistemológicos, levar em consideração todo o seu percurso desde a formação inicial, identificando na sua prática o que é passível de mudança. Quando se fala em prática, não se trata de aplicação de teoria somente, mas envolve o processo ensino aprendizagem como um todo. “Este precisa dominar, além dos conhecimentos específicos de sua área de formação inicial, os princípios pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem associados aos conhecimentos oriundos de suas vivências e de sua construção científica” (OLIVEIRA, 2017, p. 2781).

Na pesquisa realizada, Oliveira (2017) elenca artigos a respeito da formação continuada selecionados a partir de categorias de análise, correspondendo a 43% sobre o tema práticas docentes e pedagógicas, 36% sobre o tema desenvolvimento profissional docente e 21% sobre o tema políticas de formação de professores. A partir da análise e das manifestações acadêmicas encontradas conclui que a formação continuada para o professor é importante e necessária, uma vez que vivenciamos uma sociedade que possui demandas e mudanças constantes, e, nesse sentido, o professor precisa estar preparado e ter amparo pedagógico e didático, para além dos conhecimentos técnicos de conteúdo.

Podemos perceber um crescimento ainda que tímido, dos processos de formação nas instituições de ensino superior. A heterogeneidade dos processos de formação existentes e do modo como ocorrem, seja por sua carga horária, publicização, temáticas abordadas, pode ser reflexo justamente da ausência de políticas de formação para o ensino superior.

Por um lado, as instituições de ensino estão gerindo a formação continuada de seus professores de acordo com suas demandas e necessidades, que podem ter particularidades e variações entre uma instituição e outra, a depender da região em que estão situadas, do perfil de aluno e outros fatores que permeiam a universidade.

Por outro, a ausência de obrigatoriedade normativa contribui para que exista essa disparidade na qual, um professor universitário possui demandas institucionais a atender, além das inerentes da profissão, sem qualquer assistência e continuidade do seu processo formativo e de reflexão, enquanto que outro possui assistência e espaço para refletir sobre sua própria prática, propor mudanças, discutir sobre os currículos e metodologias empregadas.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA AO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES DA/NA DOCÊNCIA

Partindo do conhecimento de formação continuada, seus sentidos e papel na experiência dos docentes, e aqui retratando esse papel interligado às necessidades do docente do ensino superior, reconhece-se que a inexistência de políticas públicas que subsidiem e/ou estabeleça parâmetros para a formação continuada no ensino superior ocupa - e não de hoje - a principal queixa e constatação na literatura especializada e comunidade acadêmica nas discussões acerca do tema.

A pesquisa documental e análise realizada no capítulo segundo revela que essa ausência reflete propriamente uma incoerência, ou intenção? em relação às pretensões das políticas de governo e políticas de estado quando falamos sobre o ensino superior, por exemplo.

Se por um lado existe uma segmentação desde sempre em relação às regulações e normas definidas para uma esfera de ensino-aprendizagem ou outra - educação infantil, educação básica, ensino médio e ensino superior - por outro lado, nosso contexto global e a efemeridade pela qual somos atingidos, nas relações e até no próprio conhecimento reforça, nos movimenta para uma busca do que no meio disso tudo é comum e duradouro.

Contrapondo a ideia de que a constante formação dos docentes lhes retira a autoridade e os coloca numa posição de fragilidade, se vivemos em um mundo de constantes mudanças, percebo a formação continuada como o elemento comum e duradouro do ser docente, tenha o aluno cinco ou trinta anos.

Feita essa consideração, é desconexo possuímos leis e documentos normativos em vigência que estipulem diferentes processos de formação, inclusive a formação continuada em diferentes esferas da educação mas que sejam excludentes quando o docente em questão é o docente do ensino superior.

Reconhecendo que os docentes, quer sejam iniciantes, quer mais experientes no ensino superior precisam enfrentar inúmeras adversidades - as pessoais, as da formação propriamente com suas potencialidades e fragilidades, as apresentadas pela sociedade global e pelas mudanças comportamentais e de necessidades dos estudantes - entre outras, as IES assumiram, quando assumiram, o papel de implementadoras da formação continuada para seus docentes, por meio de programas e ações institucionais.

Considerando todos esses elementos, o que se pretende com esse capítulo, é investigar nas pesquisas realizadas pelos docentes pesquisadores do ensino superior de instituições

públicas e privadas como os sujeitos da pesquisa vêm a formação continuada, se pesquisam sobre o tema, o que falam sobre a formação continuada nos seus trabalhos e qual a importância e reflexo da formação na atuação desses profissionais.

Além disso, a pesquisa tem a finalidade de identificar se as iniciativas das IES em relação à formação continuada são efetivas, mesmo sem uma política pública estabelecida, por meio dos relatos dos docentes sujeitos das pesquisas.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd³ foi escolhida como ponto de partida para a pesquisa por ser uma entidade sem fins lucrativos que desde 1978 reúne profissionais da área da educação, professores, estudantes e demais pesquisadores de instituições de todo o país com o objetivo de debater as pautas da educação investigar, compartilhar conhecimento e promover a formulação de políticas educacionais brasileiras.

Desse modo, adotando postura investigativa, procurando compreender pela perspectiva dos docentes atuantes no ensino superior que divulgam seus trabalhos para conhecimento da comunidade acadêmica nos eventos da ANPEd, e buscando aprimorar essa compreensão para além dos conhecimentos locais e regionais, a pesquisa abrange as publicações das 37^a, 38^a e 39^a reuniões nacionais da ANPEd, que ocorrem de forma bienal e correspondem aos anos de 2015, 2017 e 2019, respectivamente e que recebem trabalhos realizados por profissionais de diferentes regiões do país.

O processo de seleção dos trabalhos avaliados não seguiu uma ordem cronológica. Primeiramente foi realizada a busca nos anais da 39^a reunião nacional (2019), nos 23 grupos de trabalho que compuseram ao todo 485 trabalhos aprovados, utilizando como buscadores as palavras: formação, ensino superior, docente, formação continuada, professor universitário.

A partir dessa busca filtrei 57 trabalhos e da leitura desses, cheguei no número de 11 que permaneceram porque abordam a formação continuada dos docentes do ensino superior. Essa abordagem que dizer que os trabalhos em sua maioria têm como sujeitos de pesquisa professores de IES que participaram ou participam de processos de formação continuada dentro das instituições onde atuam, e em número menor, trabalhos que cuidam de avaliar qual objetivo e quais conteúdos têm sido abordados em formações continuadas.

Os 46 trabalhos desconsiderados apresentavam o tema formação continuada para professores da educação básica, IES como local de oferta de formação continuada para educação básica, formação inicial do docente da educação básica enquanto aluno das

³ <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

licenciaturas - temas não menos relevantes mas que não faziam parte do objeto do presente estudo.

Parti então para a revisão desses 11 trabalhos primeiramente. Os 11 trabalhos analisados estão distribuídos em 4 grupos de trabalho do evento, quais sejam: GT04 - Didática (6 trabalhos); GT08 - Formação de professores (3 trabalhos); GT11 - Política de educação superior (1 trabalho) e GT20 - Psicologia da Educação (1 trabalho).

Cabe-nos aqui uma observação e reflexão em relação ao maior número de trabalhos corresponder ao GT da didática, enquanto que apenas três trabalhos do GT de formação de professores abordam formação continuada de docentes no ensino superior e um trabalho no GT de política da educação superior.

Por um lado é possível perceber que não somente os grupos de políticas têm se articulado em torno das discussões que permeiam a formação continuada no ensino superior, por outro lado, podemos nos questionar se o número ainda pequeno de pesquisas voltadas para o tema nos grupos de formação de professores e de política da educação está relacionado ou repercute justamente na ausência do estabelecimento de políticas, sejam institucionais, mais organizadas e articuladas entre IES em um primeiro momento, ou políticas públicas voltadas para a formação continuada.

O outro questionamento gira em torno da predominância das discussões sobre formação continuada de docentes da educação básica, e da preocupação da formação para estudantes de pedagogia presentes nos 46 trabalhos investigados mas que não foram utilizados no recorte “formação continuada do docente do ensino superior”.

Será que os docentes das IES estão a compreender o formar melhores professores da educação básica e profissionais de setores distintos de forma dissociada do formar e aprimorar a própria atuação enquanto professores que mediam o aprendizado desses estudantes?

As IES realmente assumiram o papel que as regulamentações lhes deram, de local formador para outros segmentos e local formador para outras esferas da educação sem que se recaia com o olhar reflexivo acerca das práticas que ocorrem dentro dos seus campi e estruturas internas?

Depois dessas reflexões, como uma segunda etapa, senti a necessidade de buscar nos anais dos dois eventos anteriores, 38ª reunião (2017) e 37ª reunião (2015) nos mesmos grupos de trabalho que abordaram formação continuada no ensino superior na 39ª reunião - didática, formação de professores, políticas para o ensino superior e psicologia da educação - trabalhos que tratem sobre o tema.

O objetivo de ampliar a busca nesses grupos de trabalho nas duas edições anteriores foi tentar compreender se o número pequeno de trabalhos apresentados sobre formação continuada no ensino superior especialmente nos grupos de formação de professores e políticas para o ensino superior se repete ou se encontraremos uma quantidade maior ou menor de trabalhos. Essa busca também teve a finalidade de compreender se os apontamentos feitos pelos docentes seguem um padrão ou se encontraremos diferentes perspectivas sobre a constituição de políticas de formação continuada.

Tanto o 38º quanto o 37º evento apresentaram um número menor de publicações comparados ao evento de 2019 - 39ª edição. Dos trabalhos selecionados da 38ª edição do evento, 5 trabalhos no total, distribuídos nos 4 grupos de trabalho, apresentavam de alguma forma discussões relacionadas à formação continuada de professores do ensino superior. Na 37ª edição, dos trabalhos avaliados, 6 por fim trouxeram discussão relacionada, todavia em apenas dois grupos - GT4 (didática) e GT8 (formação de professores).

Em relação à natureza das IES dos professores pesquisadores e região dos 22 trabalhos analisados no total e a quantidade de trabalhos em que aparecem temos as seguintes informações:

Quadro nº 1 – Quantidade de IES por região nos trabalhos analisados:

Região	Natureza e número de IES no total de trabalhos analisados:			
Norte	Pública	-	Privada	-
Sul		2		2
Sudeste		10		-
Centro-Oeste		2		-
Nordeste		6		1

Fonte: elaboração própria.

Esse quadro demonstra uma disparidade, seja em relação às instituições públicas e privadas que têm no seu corpo docente professores que pesquisam sobre formação continuada, seja em relação às regiões do Brasil em que isso acontece predominantemente. Considerando

que as reuniões nacionais da ANPED não configuram como único local e oportunidade de publicação e apresentação de estudos e pesquisas, saliento que esse quadro apresenta uma possibilidade de cenário que considera um recorte específico, não tendo assim a pretensão de ser generalista ou de indicar a realidade brasileira em relação ao assunto.

A questão que se expõe aqui nesse momento é que, diante de um cenário de desvalorização e desmonte das instituições públicas que nos é desvelado a cada dia, observar que advém delas o maior número de trabalhos apresentados sobre formação continuada se apresenta como mais um ponto a considerar em sua defesa, ainda que o número de IES privadas seja muito maior - 2.238 IES privadas, e 299 públicas segundo o censo da educação superior de 2018⁴. Além disso, demonstra que IES privadas podem e devem se envolver muito mais e ampliar o número de pesquisas sobre formação continuada - ainda muito pequeno - para contribuir com uma mudança nesse cenário.

Dentre as referências utilizadas nos trabalhos selecionados, encontramos predominantemente a citação de obras de Pimenta (2002, 2003, 2005, 2009, 2010, 2013) em pelo menos 16 dos 22 trabalhos, além de outros referenciais como Almeida, Cunha (2007, 2010, 2015), Nóvoa (1995, 2003, 2017) Masetto (1998) e Anastasiou (2004, 2005), Zabalza (2004), Candau (2012), entre outros.

Essa recorrência demonstra que esses autores são referência no assunto e assim sendo foram elencados aqui de modo a dar destaque para a necessidade de dialogarmos com eles quando abordamos formação continuada no ensino superior, assim, tanto Pimenta (2011, 2019), quanto Almeida (2011, 2012), Anastasiou (2008) e Cunha (2006) foram elencados na presente pesquisa com vistas a conhecer e ampliar conhecimentos sobre a temática.

Visando buscar novos conhecimentos sobre formação continuada no ensino superior, as seções seguintes trarão especificamente quais os conteúdos dos trabalhos selecionados para a partir deles dialogarmos com as discussões já propostas na presente pesquisa e que possibilidades podemos retirar dessa relação para potencializar o tema.

Desse modo, os tópicos seguintes serão divididos pelas temáticas dos grupos de trabalho a fim de compreendermos que conhecimentos encontramos sobre a formação continuada do ensino superior em cada um deles e possibilitando também estabelecer relações e comparativos em relação a como a abordagem é feita em um grupo de trabalho ou outro.

⁴ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

3.1 Pela perspectiva da Didática

A perspectiva de formação continuada para o ensino superior no grupo de trabalho 04 - didática é apresentada inicialmente por ser o grupo com maior recorrência de trabalhos falando sobre o assunto, contando com 8 trabalhos, apresentados por professores de IES de diversos estados brasileiros.

Campos (2019) no trabalho intitulado “*Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação e prática docente na educação superior*”, reflete sobre a ausência de políticas de formação para professores da educação superior e aborda a Pedagogia Universitária fazendo uma análise e pesquisa exploratória e qualitativa a partir de uma ação formativa de um IFES no período de 2013 a 2017, buscando identificar se as ações de formação contínua transformam a prática docente.

A autora identifica que é responsabilidade das IES a instituição das formações permanentes e acompanhamento do processo formativo dos docentes. Compreende também a partir da pesquisa que a instituição de políticas públicas de formação permanente dos docentes das IES elaboradas a partir de critérios como colaboração e observando as necessidades dos docentes poderá promover uma melhor qualidade na prática docente e no desenvolvimento profissional.

A autora refere ser necessária a aprendizagem para tornar-se professor de maneira contínua e colaborativa, o que possibilitaria a qualidade do processo formativo:

A formação permanente é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas, cooperação, com vistas a alcançar a qualidade do processo formativos. Compreendemos que esta premissa se caracteriza na proposição de ações que desafiem os professores na busca do conhecimento, da criatividade, do desejo de conhecerem e compartilharem saberes singulares, percebidos, em geral, irrelevantes, mas que poderão desencadear reflexões críticas sobre o trabalho por eles realizado e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente. (CAMPOS, 2019, p. 3).

Também acerca da compreensão de formação continuada, Campos (2019) usa o termo formação contínua e conceitua como “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida pessoal e profissional dos professores.” (2019, p. 3). Nesse sentido a compreensão do docente de que sua trajetória está em constante movimento, sendo um processo, possibilita a ampliação da sua visão em relação aos seus métodos, práticas e vivências.

Considerando a complexidade da instituição de políticas de formação continuada para docentes das IES, o papel das mesmas compreende a oferta de cursos de formação e a inclusão dos professores como participantes do processo de construção.

No IFES avaliado pela autora, existe uma divisão de formação que preparou diversas atividades, no período mencionado, dentre as quais uma roda de conversa onde os docentes expuseram suas dificuldades e necessidades e a partir das quais a divisão elaborou então cursos de docência universitária com encontros quinzenais e que perduraram de 2013 a 2017.

Dos 213 questionários enviados pela autora, 58 obtiveram resposta, dos quais 15 concederam entrevista. Dos dados coletados pela autora na pesquisa, destaco o fato de que todos os docentes respondentes possuíam doutorado e informaram que seu conhecimento pedagógico voltado para a ação docente no ensino superior foi irrisório ou inexistente durante o período da pós graduação *stricto sensu*.

Além disso, destacaram os professores que a experiência e conhecimentos adquiridos ocorreu cotidianamente quando foram para a sala de aula, e por vezes ocorreu de forma drástica ou insatisfatória pela falta de preparação, ficando suas atividades ancoradas nos conhecimentos específicos que possuíam. Fatores que contribuíram para a conclusão das ações como insuficientes:

Nesse sentido, os professores avaliaram que as ações realizadas na IFES são importantes, porém são insuficientes e foram unânimes ao reconhecerem a necessidade de uma política institucional que garanta efetivamente a formação contínua que qualifique o trabalho docente, viabilize condições objetivas do trabalho, contribua para a promoção da carreira, o reconhecimento do papel social, político, cultural do trabalho docente na qualificação do ensino, pesquisa, extensão. (CAMPOS, 2019, p. 5).

Os professores relataram que o sentido e interesse pela formação continuada está relacionada ao aprender a ser melhor professor e compreender melhor o processo de aprendizado, especialmente em relação à prática pedagógica e adequação ao perfil dos estudante configurando o diálogo como indispensável nesse processo.

Para existir uma maior valorização dos docentes e da sua atuação no ensino superior é necessário superar a compreensão do professor como aquele que domina conhecimentos específicos de uma área de formação, além disso, mesmo que existam algumas ações pontuais de instituições de ensino superior, existem tantas outras que estão longe de atingir essa finalidade, necessitando a categoria de “uma política consistente, sistemática e organizada”. (CAMPOS, 2019).

A participação dos professores em um curso somente ou outras formações contínuas não são suficientes para promover mudanças, mas são capazes de promover reflexões que repercutem na forma dos docentes pensarem sobre a formação pedagógica. Ao questionamento inicial, os docentes responderam que:

Na opinião dos docentes as ações formativas contribuíram para promover a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer seja ao nível da atualização das práticas profissionais, quer seja a nível pedagógico, como também ao nível da ligação da formação com a prática resolver problemas e identificar respostas às necessidades reais dos estudantes; adequar os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos; favorecer a articulação entre formandos e formadores, tanto no que se refere aos temas ou aos conteúdos desenvolvidos; refletir sobre a importância e necessidade do trabalho por eles realizado, através de mecanismos de colaboração entre professores e também da discussão e reflexão das práticas profissionais; compreender a importância de se adequar a uma realidade concreta; valorizar os saberes experienciais e a possibilidade de reflexão sobre as práticas profissionais. (CAMPOS, 2019, p. 5).

O trabalho citado aponta a falta de preparação e formação pedagógica dos docentes no seu processo formativo como um ponto mencionado por eles em relação às suas dificuldades, além de dificuldades financeiras e tempo, e que a aprendizagem da docência precisa ser vista como processo, nesse sentido que não corresponda a uma etapa apenas de desenvolvimento, mas que passe por todas elas.

Como contribuições da formação continuada para os professores, os resultados da pesquisa da autora identificaram: reconhecimento de limitações em relação ao conhecimento pedagógico, conhecimento de estratégias, compartilhamento de experiências, reflexão, compreender melhor contextos e aprimorar pensamento crítico, reconhecimento da importância das IES proporcionarem a formação continuada como uma forma de valorização docente estabelecida por política institucional, não dependendo assim da gestão da IES.

No trabalho intitulado *“Didática e Inovação: Aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária”* Silva e Ribeiro (2019) compreendem que cada vez mais se busca entender de que forma a atuação do professor repercute nos conhecimentos dos estudantes, especialmente na esfera da formação universitária, buscando compreender no trabalho de que forma o desenvolvimento docente se constitui como um mecanismo desse aprendizado.

As autoras também realizaram pesquisa investigativa com um grupo de 15 professoras universitárias, da área de exatas, a fim de identificar suas formas de ensinar e estratégias voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

As docentes participantes da pesquisa participaram nesta instituição, de encontros quinzenais, rodas de conversa, com duração aproximada de 3 horas, ocasião em que podiam expor suas demandas e necessidades e dialogar sobre estratégias com os pares. As autoras avaliaram os registros das rodas de conversa do ano de 2017, na ocasião os professores fizeram estudos usando como referência Pozo e Anastasiou, no que diz respeito às práticas e estratégias de ensino-aprendizagem.

Em relação aos relatos de professoras, uma delas diz que se sentia frustrada ao conduzir a aula de maneira tradicional, de forma que criou histórias para adaptar seu conteúdo. Outra, mencionou que sua maior dificuldade foi não ter qualquer formação e preparação didático-pedagógica quando ingressou na universidade, sendo que participou de um grupo criado para os professores só cinco anos depois de ter iniciado a carreira como professora.

Outra professora sugere a criação de espaços de fala pelos professores da área da educação, para que os demais colegas possam se expressar acerca do ensinar e do modo de conduzir seus processos.

O trabalho elencou a pesquisa-ação colaborativa como um instrumento capaz de possibilitar a discussão dialógica entre professores de áreas de conhecimento distintas, e com isso trocar experiências, constituindo assim uma dupla finalidade: facilitar o estudo sobre docência na universidade e ao mesmo tempo contribuir para estratégias de aprendizagem.

No trabalho “*Invisibilização Didática: reverberações na formação de professores*” Teixeira (2019) aprofunda uma discussão importante sobre o campo da didática que dialoga com a formação dos professores do ensino superior, mencionando que a formação continuada dos professores universitários demanda o desenvolvimento de uma política pública e deve configurar os currículos dos cursos de pós-graduação stricto sensu:

Os cursos de formação continuada para docentes universitários necessitam se institucionalizar e fulgurar como política pública, constando, também de modo associado, como obrigatória a disciplina "Didática para a educação superior" (que pode ganhar nomenclaturas correlatas: Metodologia do ensino superior, Docência na educação superior), em cursos de Mestrado e Doutorado em educação em todo país. (TEIXEIRA, 2019, p. 8).

Isso porque a didática ocupa papel fundamental, seja nos currículos das licenciaturas ou do curso de pedagogia, bem como nos currículos de mestrados e doutorados em Educação.

O reflexo de uma invisibilização da didática está relacionado com o despreparo do professor que atua no ensino superior. a autora menciona que não raras vezes os professores

respondem ao questionamento “o que é didática” com metodologias de ensino. O que demonstra desconhecimento desse campo e prejudica as pesquisas voltadas para esse assunto.

Em “*O fazer-se docente e o processo de formação continuada*” Almeida (2019) cita a formação continuada mas numa perspectiva da formação profissional e educação básica. De todo modo, faz referência à menção dos professores em fazer-se professores, na formação continuada como processo, e nesse sentido, é referenciado sob esse recorte.

As instituições de ensino superior aparecem como locais de oferta da formação continuada, intermediada por um grupo de pesquisa da universidade. As universidades propuseram oficinas que, sob o olhar dos autores, constituem-se fundamentais para promover o diálogo entre os pares e para que os professores pudessem perceber que fazem parte de um mesmo grupo, uma mesma categoria.

No pôster *Formação didático-pedagógica de professores: a docência universitária em análise*, Queiroz e Aroeira (2019), fazem o levantamento de trabalhos sobre formação de docentes do ensino superior, com o objetivo de compreender o que pensam os docentes da graduação (bacharelado e licenciatura) acerca da sua própria formação.

De 594 trabalhos catalogados pelos autores, de períodos distintos entre 1996 a 2019 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD somente 12 trabalhos são pesquisas realizadas de 2012 a 2019 na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ao final da triagem, os autores chegaram no número de 3 pesquisas que falam especificamente sobre a formação de professores para a docência no ensino superior, reforçando a lacuna que possuímos em relação às pesquisas dessa temática.

Identificaram também que no Instituto Federal do Espírito Santo e na rede privada de Faculdades e Universidade do Espírito Santo não foram encontradas pesquisas sobre o tema.

Além do levantamento feito nas bases de dados, as autoras realizaram pesquisa (em curso na ocasião da apresentação) com professores de diferentes graduações seja bacharelado ou licenciatura, de faculdade privada no Espírito Santo e encontrou como resultado parcial que: a) a formação continua de professores do ensino superior é necessária; b) as instituições precisam implementar ações político-institucionais para viabilizar as formações continuadas; c) a didática é elemento necessário nos processos de ensino-aprendizagem e indispensável nas discussões sobre pedagogia universitária.

Como parte das indagações finais as autoras mencionam por exemplo, o quê constitui, quais as circunstâncias formativas do docente que dá aulas no bacharelado, considerando que fazem parte da formação de profissionais que irão trabalhar naquela área específica, não necessariamente na docência.

No trabalho “*Socialização profissional de docentes principiantes na educação superior: desafios da prática pedagógica*” as autoras Melo e Pimenta (2019) salientam o espaço da educação superior como local formativo de diversos profissionais, todavia deficitário no que condiz à formação do docente do ensino superior.

As autoras mencionam a carência e necessidade de uma socialização pedagógica com docentes, e apresentam resultados a partir de pesquisa realizada com 82 docentes em início de carreira para apresentar diferentes dilemas enfrentados por estes profissionais e concluir pela necessidade de um fortalecimento de uma pedagogia universitária.

A pesquisa desenvolvida pelas autoras teve o intuito de identificar quais as fragilidades encontradas pelos docentes no começo da carreira no magistério superior e que fatores envolvem a socialização desses docentes no começo da sua jornada. A formação de professores referenciada é ancorada na reflexão e na continuidade, de modo que se desconstrua o padrão divisório de formação inicial e aperfeiçoamento.

Como um dos dilemas enfrentados pelos professores, as autoras identificaram o compromisso enquanto docentes de possibilitar por meio da aprendizagem a emancipação efetiva dos discentes, além disso relacionam sua postura profissional com a experiência anterior como alunos, observando professores que para si foram marcantes, ainda que isso represente por vezes, a reprodução de modelos.

Dos 82 docentes respondentes da pesquisa, 78 consideram a formação pedagógica importante. Assumem também que o exercício da docência ocorre de forma intuitiva e imitativa (nas palavras das autoras). Sobre os aspectos negativos alguns docentes elencaram a desmotivação de alguns professores, a arrogância, autoritarismo em relação ao aprendizado, o uso da avaliação como mecanismo de punição.

Nesse sentido, a formação continuada pode representar uma oportunidade para que os docentes reflitam sobre essas vivências e sobre sua atuação profissional de modo a promover uma ruptura no processo vivenciado.

Por fim, constata as autoras, que a pesquisa permitiu concluir que os anos iniciais da docência universitária são permeados pela insegurança e incertezas, a complexidade do exercício profissional diante da ausência de base científica acerca do exercício do profissional docente.

Apesar do reconhecimento da necessidade de formação docente, os docentes não a realizam, não se mobilizam, seja por circunstâncias atuais ou por que alegam ausência de oportunidade. A formação da pós-graduação mais pautada na formação de pesquisadores contribui para que a docência seja exercida de forma amadora.

Falta de apoio institucional, falta de investimento financeiro em formação, falta de orientação, por parte das instituições; dificuldades em conciliar contradições das carências profissionais com as exigências em relação ao ensino aprendizagem dos estudantes; perda da autonomia docente e reflexos na saúde emocional e física são outras das razões pelas quais os docentes acabam não participando de um processo de formação continuada.

As autoras reafirmam a necessidade de uma formação permanente de modo que as instituições deem suporte para os docentes:

Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem a docência, identificamos a existência de um princípio identitário entre os professores, que se traduz na convicção de que é peculiar à docência a necessidade constante de revisão das práticas pedagógicas e das intencionalidades que marcam o trabalho pedagógico, indicando, assim, compromissos sociais com a profissão docente. (MELO e PIMENTA, 2019, p. 6).

Essa compreensão de constante revisão vai ao encontro do que se compreende por elemento comum à docência - a formação continuada. É um processo do qual não se pode abrir mão e temos a confirmação disso cada vez mais exposta pela manifestação dos docentes nas circunstâncias atuais.

O trabalho também vincula a necessidade dos docentes à iniciativa das IES, de modo que sejam responsáveis pela formação continuada e por possibilitar e dar condições para que os docentes se desenvolvam profissionalmente, no entanto ressalva que as transformações buscadas nas práticas pedagógicas só serão efetivas se forem desenvolvidas junto com os professores, coletivamente.

No trabalho denominado “*balanço das pesquisas sobre o docente do ensino superior: estado do conhecimento nos anais da Anped entre 2002 - 2015*”, Oliveira (2017) faz um balanço a partir das publicações do período mencionado no grupo de trabalho da didática, de modo a encontrar por fim indícios significativos sobre o desenvolvimento do trabalhos do docente universitário e da área de estudos propriamente.

A autora identificou na sua pesquisa que existem dois cenários predominantes no grupo de trabalho da didática quais sejam: a) formação do docente universitário; b) prática pedagógica do docente universitário. Ambos cenários constituem-se de maneira extremamente relevante, no entanto, a abordagem preferencial nesse momento será pela formação do docente universitário.

Dentro do cenário formação do docente universitário se reconhece como tema predominante a formação continuada do docente universitário, suas necessidades formativas, a formação na pós graduação e assuntos afins.

Isso demonstra a ampliação da preocupação com a formação do profissional que atua no ensino superior, que possui necessidades formativas que superam a formação inicial. Assim como os cenários que por vezes constatamos como mutáveis, em constante transformação, também está a prática docente, seja na educação básica ou superior, pois independente da esfera de ensino a constituição da identidade docente se dá pela trajetória toda.

No trabalho “*Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção*”, Gomes (2015) realiza pesquisa qualitativa com alunos de mestrado e doutorado a fim de compreender o papel da didática na prática profissional, bem como compreender demais elementos como o uso das tecnologias, os saberes docentes e a construção da identidade dos professores.

O estudo enfatiza a formação continuada como fundamental e determinante para uma melhor qualidade no ensino superior, junto com a inserção tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.

A autora realizou a pesquisa por meio de questionário aplicado a 30 docentes, sendo 57% iniciantes na carreira e 43% já atuantes por um tempo e dos quais 70% são alunos do doutorado e 30% alunos do mestrado, todos alunos da disciplina didática no Ensino Superior e de áreas do conhecimento distintas.

Dentre os aspectos listados na entrevista destacou-se o reconhecimento do conhecimento técnico como insuficiente sozinho, o fato de os docentes apoiarem-se em suas experiências passadas para conduzir as atividades em sala de aula, o reconhecimento da falta de preparo pedagógico na graduação e na pós-graduação mencionada por alguns docentes.

Ao mencionar a falta de preparação didática-pedagógica, a autora elenca por exemplo que os docentes assumem dificuldades em: planejamento, procedimentos relativos ao método, utilização das tecnologias de maneira crítica, avaliação entre outros.

Conforme a pesquisa, alguns professores mencionaram a formação continuada como uma saída para a falta de preparação inicial. Nesse ponto não há menção sobre questionar os docentes se entendem a formação continuada como substituta, com a finalidade de suprir carências da formação inicial ou se reconhecem a necessidade da formação ainda que tivessem bases pedagógicas e didáticas desde a formação inicial. Esse é um aspecto a ser considerado e refletido.

Por fim, Gomes (2015) também sinaliza para a responsabilidade de implementação de programas de formação pelas IES, não anulando a necessidade da constituição de políticas públicas voltadas para a formação continuada, que demandam urgência.

É possível perceber nesse sentido, que esse grupo de trabalho reitera a necessidade da formação continuada para o ensino superior conjuntamente à necessidade do estabelecimento de políticas, o que torna cada vez mais indispensável o aprofundamento nas pesquisas sobre o tema, especialmente nos grupos de formação de professores e políticas para o ensino superior.

3.2 Pela perspectiva do grupo de trabalho de Formação de professores

No grupo de trabalho de formação de professores, serão abordados 9 trabalhos que apresentam vinculação à formação continuada de professores do ensino superior. Assim como no grupo de trabalho anterior, o objetivo será identificar que contribuições esses trabalhos apresentam para o tema e que questionamentos podemos identificar para a aprofundar nossas discussões.

No trabalho apresentado por Basílio (2019), intitulado “*Universidade e educação básica: investigando experiências de formação docente na primeira etapa da educação básica*”, a formação continuada é apresentada pela perspectiva dos docentes da educação básica, mas também concorda a autora e apresenta a ideia de indissociabilidade da formação com a participação dos docentes do ensino superior.

A autora refere que a articulação entre educação básica e ensino superior é parte da formação inicial e continuada dos docentes e reflete no tipo de educação que queremos e nas melhorias correspondentes.

Em “*A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas*”, Sanches (2019) aborda a perspectiva em que formação inicial formação continuada e prática docente aparecem atrelados e desse modo merecem atenção conjunta.

O processo de investigação permanente dos docentes, que pode ocorrer por meio de oficinas e espaços de fala, como o espaço abordado na pesquisa da autora, são locais que oportunizam esse processo. O trabalho é mais voltado para discentes das licenciaturas que trabalham em escolas, citando então brevemente pontos que convergem com o ensino superior.

No trabalho “*A base de conhecimento para o ensino na perspectiva de professores tutores que atuam no método pbl*” de Moreira e Santos (2019), se analisa como professores

tutores que utilizam do PBL num curso de engenharia da computação vêm seu processo de construção do saber, de como ensinar e como ser tutor.

Um professor avaliou como momento mais importante as oficinas onde discutem a metodologia; outro professor falou que seu saber vem da aplicação prática do dia a dia; outro menciona sua experiência como aluno e ressignificação enquanto professor.

Ainda, um professor menciona que é preciso ser criativo e pensar em problemas que se aproximem com a realidade dos discentes, é preciso conhecer quem é o aluno e quais suas características para uma melhor aproximação, e isso é compreendido com de fundamental importância para o funcionamento da atuação pedagógica.

Essas considerações são importantes pois a reflexão dos professores tutores sobre sua experiência profissional e condições de trabalho são assuntos de relevância para a formação continuada, de forma que contribua para a transformação docente.

Em “*Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente*”, Scartezini (2017) apresenta diferentes abordagens sobre a identidade docente e de que forma ela se constitui, relacionando as suas diferentes dimensões com aspectos da formação.

Encontramos assim como em outros trabalhos dos GT's aqui apresentados, a referência à ausência de políticas públicas de formação para docentes do ensino superior, ocasião em que a autora também relaciona na sua pesquisa a preferência em nossa legislação pelo saber notório em detrimento do saber pedagógico quando falamos de ensino superior, circunstância que pode ser vislumbrada, por exemplo, pela lógica gerencial a que seguem os órgãos e agentes de fomento, como CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, Financiadora de estudos e projetos -FINEP e outros, que acabam por priorizar por mais produção em menor tempo, contribuindo para que os professores se voltem mais para a pesquisa do que para a atuação docente.

Ainda que a prova didática apareça como uma das etapas de avaliação para ingresso nas instituições de ensino por meio do concurso por exemplo, ela aparece somente no ingresso, não se discutindo mais sobre a didática no percurso do docente atuante no magistério superior.

Diante da omissão da lei, a incubência fica para as IES que tendo autonomia, escolhem oferecer programas de formação para professores universitários ou não. Parece haver dúvida por parte dos gestores em relação à eficácia dos cursos de formação e atualização dos docentes das IES. Brevemente se aborda algo relacionado à didática nas disciplinas de metodologia do ensino superior na pós-graduação *stricto sensu*.

Conjuntamente a essas questões, a autora também menciona ser escassa a produção de pesquisas nessa temática, muito provavelmente pela falta de consenso do que significa ser um

bom professor. As respostas diferentes à essa questão geram diferentes estratégias de investimento, em pautas diferentes sobre a educação.

O trabalho “*A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação*” de Loss (2015) busca por meio de pesquisa-formação realizada com um grupo de professores da Universidade de Lisboa - UL (15 estudantes do Mestrado em Educação) compreender quais as contribuições da autoformação para o exercício da atividade docente.

A autoformação se apresenta no trabalho como o sentido dado às experiências, conhecimentos e ao processo de aprendizado. Como o docente atribui sentido às vivências. Como dá sentido internamente. Ressalta Loss (2015) que buscar por formação inicial e continuada que observe e se constitua com base na autoformação é buscar por um processo de formação transdisciplinar que procure o desenvolvimento integral dos professores.

Nos resultados parciais encontrados pela autora, surge o abordar aspectos relativos à inteligência emocional e social como parte da formação permanente dos professores, uma vez que são indispensáveis nas relações estabelecidas no exercício profissional e na vida. A ética profissional configura também um dos desafios que devem ser abordados nos processos de formação continuada.

Além desses aspectos o trabalho também faz referência à articulação de diferentes saberes nos processos de formação, apontando a autoformação como instigadora da autonomia do docente, no quesito intelectual, mas também na expressão a partir de reflexões coletivas.

Em “*Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária*” Aguiar (2015) realiza pesquisa qualitativa utilizando a aplicação de questionários e entrevista com um grupo de docentes da Universidade do Porto - UP - Portugal, a fim de investigar como se reconfigura o processo de formação continuada no ensino superior, considerando a pluralidade de sujeitos, a influência dos contextos sócio-culturais, a demarcação de mudanças no ensino superior dentre outros aspectos.

Enfatiza o autor que as mudanças sociais e globais repercutiram em mudança de postura por parte dos docentes e tais mudanças conduziram as IES a investir mais na formação didático-pedagógica dos professores, tornando-se política institucional em alguns casos. Se reconhece que a formação continuada é vista pelos docentes como meio de melhorar ou avaliar sua prática profissional, favorecendo nesse sentido aspectos da identidade docente.

Dentre algumas ações internas observadas na instituição portuguesa que são referenciadas pelo autor está a observação de aulas em parceria, que acontece num projeto multidisciplinar de pedagogia universitária, e como benefícios desse projeto são elencados por exemplo a possibilidade de melhora da prática profissional, a caracterização do perfil

pedagógico dos professores e a viabilidade de sugerir novas ações formativas a partir da identificação de dificuldades e lacunas oriundas da observação.

Ao responderem a pergunta sobre a maneira como percebem a formação continuada no ensino superior, os docentes elencam por exemplo algumas dificuldades relacionadas à carga horária, ao excesso de cobrança pela produtividade nas pesquisas, e alguns problemas de estrutura que podem comprometer o processo.

Apesar das dificuldades, entendem a formação continuada como oportunidade de desenvolvimento profissional, de construção de saberes, reconhecendo a importância dos momentos em comum entre colegas e como aspecto a incorporar nas formações, para além da abordagem pedagógica, conhecimentos atinentes à outras funções e cargos que os docentes ocupam dentro das IES.

A formação continuada deve ser visualizada, sob a ótica dos docentes explorada pelo autor, como objetivo institucional. Salienta que o percurso aponta para a necessidade de criação de política e programas pelas IES para aperfeiçoar esse nível de ensino.

A fim de compreender quais os tensionamentos e marcas num grupo composto por seis professores doutorandos em uma pós-graduação em Educação, Schnetzler, Cruz e Martins (2015) apresentam o trabalho “*Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior*”, busca-se identificar em qual momento da formação docente entrou a necessidade de cursar uma pós-graduação em Educação.

A pesquisa das autoras relembra que a formação para o ensino superior hoje, segundo a legislação, ocorre na instância dos programas de mestrado e doutorado, e existe um reconhecimento na literatura de que a ênfase dada à pesquisa nesses programas faz com que não se trabalhe tantos aspectos da docência, o que acaba por contribuir para a desvalorização docente.

A pergunta central feita aos docentes “por que ensino como eu ensino?” que foi parte da avaliação da disciplina chamada necessidades formativas de professores (que possui como um dos objetos de estudo a formação continuada dos docentes), teve diferentes relatos, com alguns pontos em comum, como exemplo que os professores buscaram na pós-graduação *lato sensu* e em cursos de atualização o aprofundamento de conhecimentos profissionais.

A busca pela realização do mestrado e doutorado apareceu por sua vez como oportunidade de fazer parte do corpo docente das IES, mas também foi apontada como oportunidade de melhorar a prática profissional, em especial no quesito debater com os pares e ter oportunidade de fala. Outro apontamento também apresentado na pesquisa foi a falta de

investimento das IES em desenvolvimento do corpo docente, o que acaba por tornar o aperfeiçoamento uma busca pessoal.

No trabalho “*Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior*” Mussi e Almeida (2015) abordam brevemente em alguns tópicos a formação continuada no ensino superior. A pesquisa das autoras foi realizada em IES pública a partir de relatos de professores e teve como objetivo compreender a relação dos docentes com as IES e de que forma essa relação interage com a construção dos saberes.

Dentre algumas das percepções relatadas pelos docentes na pesquisa estão as múltiplas tarefas e a complexidade da atuação profissional, a vivência de processos de precarização docente, uma individualidade que se sobressai, gerando por vezes competitividade e que também faz com que alguns docentes manifestem a necessidade por práticas compartilhadas.

Destaca-se que Mussi e Almeida (2015) também apontam como objetivo que a pesquisa possa contribuir para a produção de políticas educacionais e ações institucionais, o trabalho menciona que a IES em questão não possui programas duradouros de formação continuada e que os docentes também concluem pela importância para sua carreira em conhecer mais de políticas educacionais e compreender seus contextos sociais, culturais e econômicos.

O trabalho “*Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino*” realizado por Assunção (2015) busca a relação do estágio supervisionado na pós-graduação *stricto sensu* e as contribuições na formação pedagógicas dos futuros professores.

Em que pese não aborde diretamente a necessidade da instituição de programas permanentes de formação continuada para o ensino superior, apresenta como resultado do trabalho contribuições que o estágio docência oportunizou para professores iniciantes no ensino superior, representando uma forma de preparação pedagógica.

Como pontos comuns com os demais trabalhos aqui destacados, também elenca a ausência de formação pedagógica para docentes do ensino superior como uma dificuldade encontrada, bem como reconhece o enfoque para a pesquisa que a pós-graduação *stricto sensu* acaba por fazer, além disso também elenca dificuldades em relação à omissão legislativa quando se trata de formação pedagógica para esse nível de ensino.

3.3 Pela perspectiva do grupo de trabalho Política de Educação Superior

No grupo de trabalho de política de educação superior encontrei apenas 3 trabalhos que se relacionam com a formação continuada de docentes do ensino superior. É um número muito pequeno para um assunto caro às políticas, o que nos apresenta uma série de reflexões sobre o atendimento das necessidades docentes pelas IES bem como em relação à ausência de política estabelecida. Devemos considerar por exemplo que ao menos 6 dos trabalhos apresentados nos tópicos acima enfatizam a necessidade do estabelecimento de políticas para a formação no ensino superior, sendo assim, a discussão nesse grupo de trabalho necessita de ampliação.

No trabalho “*Educação Superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos?*” de Canan (2019), a formação do docente do ensino superior aparece como necessária e uma série de reflexões são realizadas, como exemplo, o comparativo entre os primórdios da universidade, e a situação que encontramos hoje.

Fomos de profissionais muito qualificados que eram contratados para repassar aquilo que sabiam, para profissionais academicamente muito qualificados (mestres, doutores, pós doutores) que nunca ou pouco tiveram experiência profissional.

Além disso, aponta a autora a existência uma divisão clara, uma diferenciação do professor que atua na educação básica e ensino médio para o professor que atua no ensino superior, que se demonstra por exemplo, no artigo 65 da LDB, quando a formação em serviço de 300 horas é obrigatória, exceto para o ensino superior (grifo meu). Canan (2019) questiona se levando em consideração a expansão do ensino superior, essas horas de formação também não deveriam ser parte desse nível de ensino, possibilitando quem sabe a melhoria da qualidade do ensino que tanto se busca.

A autora também elenca a falta de políticas públicas para a formação dos docentes que atuam no ensino superior, e menciona que não devemos esquecer do papel formador nessa esfera, que deve ser aplicada nela própria.

Os currículos dos cursos de graduação também não possuem componentes que preparem para a atuação docente. Parte-se do princípio de que um bacharel não virá a se tornar professor?

É um assunto que se relaciona com um questionamento já apresentado em trabalho de outro grupo, que questiona se o processo pelo qual passa o docente que graduou-se bacharel é diferente do docente que passou por uma licenciatura por exemplo.

Todavia, o que se percebe é que bacharéis ou licenciados percorrem um caminho semelhante início da atuação docente, com dificuldades comuns e com uma mesma necessidade de aprofundar conhecimentos didático-pedagógicos.

Canan (2019) manifesta em seu trabalho a fundamental importância dos docentes do ensino superior, que não devem ter seu papel desprezado ainda que a legislação seja omissa. Todavia, direciona a omissão à formação didático-pedagógica dos docentes graduados bacharéis, o que é um ponto distinto de outras reflexões até então realizadas na presente pesquisa e que apresenta outra perspectiva.

Ainda em relação às discrepâncias da legislação quanto aos requisitos de atuação dos docentes da educação básica e ensino superior, a autora argumenta que não existem requisitos, a lei deixa em aberto as questões relativas ao ensino superior, o que acaba por gerar questionamentos no sentido de estar essa ausência refletindo e provocando a perda da qualidade no ensino superior.

Neste estágio de desenvolvimento da educação formal no país, aonde o sistema de avaliação tem um rigor bastante grande é incompreensível que, passados mais de vinte anos da promulgação da LDB, continuemos silenciando a respeito de políticas públicas relacionadas à formação de professores para atuação no Educação Superior. (CANAN, 2019, p. 4)

Em relação à necessidade do estabelecimento de políticas, o trabalho apresentado concorda com a ideia do estabelecimento de políticas públicas voltadas à formação de professores para atuar no ensino superior, com a ressalva de que a qualidade do ensino superior não é consequência direta da atuação do professor, mas também não está dissociada dele.

No trabalho “*A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 vinculada à formação stricto sensu*” de Vassoler (2017) a autora realiza uma pesquisa qualitativa com professores do curso de Direito da faculdade Avantis no semestre 2016-1 buscando aproximações entre a formação desses profissionais na pós graduação e conceitos de qualidade da educação superior em relação às metas estipuladas para o ensino superior no PNE 2014-2024.

A autora elenca, em concordância com o que foi abordado nos capítulos anteriores da presente pesquisa, que a lei se limita a relacionar um percentual de mestres e doutores para as

IES, deixando vaga a concepção de docência para o ensino superior e dando ênfase à formação de pesquisadores.

Reconhece-se que o percentual de mestres e doutores repercute nos conceitos das IES na avaliação do SINAES, o que portanto induz a uma preocupação maior com a titulação propriamente dita. Ainda que se reconheça a didática como componente fundamental da formação de professores, diante de pressões a pós-graduação acaba por priorizar a pesquisa mesmo que isso não ocorra de maneira intencional.

Na tentativa de responder ao motivo pelo qual a lei se omite em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes do ensino superior, a autora ancora seu pensamento na citação de Pachane (2004, pág. 2 apud Vassoler, 2017, p. 8) como “resultado das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente”.

Em relação às categorias analisadas e resultados encontrados na pesquisa qualitativa realizada pela autora, foi aplicado um questionário para 26 professores, os quais possuíam em sua maioria - 88% formação inicial em Direito, e a nível de pós-graduação, 100% pós-graduação lato sensu - especialização, 84% mestrado, 31,58% doutorado e 5,26% especialização.

Questionados sobre terem cursado disciplinas didáticas ou voltadas para a docência 52,17% ou mais responderam que sim, mas 21,74% responderam que nunca cursaram nenhuma disciplina que envolva o assunto. Em relação às contribuições dessas disciplinas para a atuação profissional, 78,26% responderam como positivas, sendo que mesmo aqueles que não tiveram contato com tais disciplinas, somados ao grupo anterior correspondem a 91,30% desses docentes favoráveis à inserção dessas disciplinas de maneira mais elaborada e com maior duração, apenas um docente respondeu negativamente. (VASSOLER, 2017).

A autora também buscou que esses professores respondessem a o que atribuem maior contribuição para sua prática pedagógica, sendo que 73,9% atribuem à experiência, 56,52% à pós graduação stricto sensu, 43,48% a estudos pessoais, 21,74% a diálogos com outros professores formais ou informais, 30,43% ao retorno dos alunos, 39,13% aos estudos ou terem cursado disciplinas didáticas e por fim 30,43% a palestras, cursos e eventos. A participação em grupos de pesquisa foi considerada irrelevante neste tópico da pesquisa.

No trabalho “*Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades*” apresentado por Ramos (2017), se divulga pesquisa realizada na pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira Santana - Bahia, a fim de identificar possíveis relações de um curso de extensão implementado e integrado por

grupo de professores com suas práticas educativas. A coleta das informações ocorreu por meio de entrevistas com a professora formadora e o grupo de participantes da última edição do curso.

Relatou a professora formadora na entrevista que os professores começaram a utilizar as estratégias de aprendizagem vistas no curso em suas respectivas turmas, e que o aspecto principal abordado foi o reconhecimento dos pressupostos epistemológicos relativos aos processo de aprendizagem, pois configuram-se como norteadores da prática do docente.

O autor também menciona a existência da abordagem da psicologia numa segunda etapa do curso com o objetivo de ampliar as discussões sobre aprendizagem, o que é interessante, considerando que um dos grupos de trabalho que será abordado no tópico a seguir versa sobre psicologia da educação.

Dentre os aspectos relevantes listados pelos docentes participantes, além do reconhecimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem está a realização dos encontros como forma de reflexão, o amadurecimento epistemológico e a ênfase para a experiência - experienciar práticas no curso lhes permitirão conhecer e utilizar com seus alunos.

Além desses aspectos a pesquisa revelou que os docentes enfrentaram uma série de dificuldades de infra-estrutura, não conseguiam liberação de carga horária, os colegiados não respeitavam o dia e hora do curso, a quantidade de horas excedia o número de dias letivos, o que provocou o abandono por vários docentes, além disso o excesso de atividades dentro e fora da IES era uma queixa constante, a docente que conduziu o curso também mencionou falta de alinhamento do PPI com as práticas docentes.

Isso soma-se ao fato de a UEFS, conforme concluiu o trabalho, não possuir nenhuma política de incentivo para a capacitação docente, Ramos (2017) enfatiza a importância do apoio institucional para a formação continuada dos professores.

3.4 Na perspectiva do grupo de trabalho de Psicologia da Educação

Ainda que com o menor número de trabalhos encontrados (2 trabalhos) o grupo de trabalho psicologia da educação não deixaria de ser mencionado, principalmente porque trabalhos de grupos anteriores relacionam os conhecimentos da psicologia da educação como parte integrante, seja da formação inicial ou da formação continuada.

Além disso, muito do que se verificou até aqui, é que o estabelecimento, a estruturação de políticas e formação continuada depende muito da constituição da identidade docente e de suas necessidades, demonstrando assim a relevância da contribuição e relação dos grupos de trabalho, incluindo o grupo de psicologia da educação.

No trabalho “*A concepção neuropsicológica como tendência à formação continuada de professores: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural*” de Vital e Urt (2019), as autoras fazem uma análise a partir de pop-ups de computador recebidos no período de 2018 a 2019 a partir da busca por cursos de formação em sites das secretarias de educação dos estados.

Os anúncios demonstraram uma tendência de inclusão de neuropsicopedagogia e afins nos cursos de formação continuada de professores. O trabalho está aqui elencado, pois dialoga ainda que brevemente com a necessidade da formação de professores na atualidade.

Apontam as autoras, que a formação continuada deve possuir pressupostos que igualmente não desconsiderem o caráter permanente da transformação que se busca, dando espaço assim para contribuições efetivas para os professores:

Certamente, considera-se a pertinência da formação continuada de professores e sua necessidade premente na atualidade, pelo fato destes enfrentarem desafios diferentes dos de outras épocas. Entretanto, é preciso considerar que este processo formativo deve acontecer sobre os pressupostos de uma transformação também contínua, em sentido inverso ao que propõe informações acríicas e fragmentadas, a fim de que contribua para que o professor transforme a informação em conhecimento, repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura. (VITAL e URT, 2019, p. 5).

Assim, reconhecem as autoras, se unindo a um grupo de profissionais, que a formação continuada é necessária. Além disso, ressalta a necessidade de reflexão crítica, fundamentada como parte desse processo, e sendo assim, ainda que exista uma grande lacuna quando falamos da formação continuada no ensino superior, seu simples preenchimento por formações empobrecidas em conteúdos e discussões não é um caminho viável.

Nos anais do evento nacional da Anped em sua 38ª edição, que ocorreu em 2017, Ribeiro e Lima (2017) apresentaram o trabalho “*Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui*”, a fim de divulgar pesquisa-ação realizada com 108 professores universitários utilizando uma técnica chamada Técnica Associação Livre de Palavras (TALP) a fim de reconhecer atributos, incentivos e características da profissão professor.

Os resultados desse trabalho chamam atenção, pois dentre as características mais apontadas pelos professores está a formação, e a pesquisa apresenta como hipótese que a representação social sobre a docência enquanto profissão têm um núcleo central pautado em 5 itens, dos quais um é a formação.

As autoras salientam em relação a esse tópico que a formação deve elencar além de conhecimentos específicos, os pedagógicos e didáticos, seja na formação inicial ou desenvolvimento profissional. Podemos entender aqui por desenvolvimento profissional a formação continuada, considerando que as autoras fizeram essa divisão correspondendo o desenvolvimento profissional ao que ocorre após a formação inicial.

Um aspecto a reconhecer é que ainda que com menor recorrência, o fato de a formação continuada dos docentes do ensino superior aparecer no grupo de trabalho sobre psicologia da educação nos faz pensar em diversas questões, como o quanto as contribuições da psicologia da educação, trabalhadas nos cursos de pedagogia e licenciaturas por exemplo, merecem voz e aprofundamento, por estabelecer relações com a atuação profissional dos docentes, encontrando na formação continuada uma oportunidade de revisitar os conceitos e darmos outros sentidos e significados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa foi tentar compreender como é caracterizada e como acontece a formação continuada para os docentes do ensino superior segundo os trabalhos (ou pesquisas) apresentadas nas 37^a, 38^a e 39^a reuniões da ANPED e identificar como os professores participantes das pesquisas revisadas entendem a formação continuada no seu percurso formativo.

A pesquisa perseguiu dentro dos seus objetivos pelo entendimento de presença ou ausência de processos de formação continuada e o estabelecimentos de relações favoráveis à categoria docente do magistério superior e tentar responder se a titulação acadêmica recepciona elementos didático-pedagógicos indispensáveis na carreira docente.

Como percurso metodológico foi necessário compreender primeiramente qual o significado de formação continuada e debater sobre a diferença de titulação e formação, para então avaliar os documentos normativos e aprofundar os conhecimentos sobre o tema, compreendendo a percepção sustentada pelo referencial teórico e pela análise documental buscar por respostas ou mais perguntas oriundas dos próprios docentes de diferentes IES e regiões do país a partir da revisão das suas produções em evento nacional.

O caminho percorrido para a realização da pesquisa foi de inúmeros enfrentamentos pessoais e profissionais. Iniciou pelo interesse e curiosidade pelas pesquisas acerca do ensino superior que esteve vinculado à minha própria jornada como aluna de instituições diferentes, funcionária de instituição de ensino, o exercício profissional como advogada e por fim como estagiária em laboratório de aprendizagem criativa.

Durante esse percurso a pesquisa tomou facetas diferentes, o objetivo anterior envolvia compreender o funcionamento das metodologias ativas e de aprendizagem nos processos de formação continuada e sua relação com o estabelecimento ou ausência de políticas, no entanto, no desenvolvimento da pesquisa dei-me conta de que antes mesmo de tentar investigar as metodologias e procedimentos da formação continuada precisaria entender se ela de fato existia da maneira como eu compreendia, como funciona o que ela é e qual seu sentido para os docentes.

Ampliar caminhos e concepções acerca do tema da formação continuada para a atuação dos docentes do ensino superior se demonstra como um caminho complexo, multifacetado, desafiador, intenso e viável. Complexo pois implica um conjunto de variáveis

que supera a simples estruturação de um treinamento de professores ou conferir titulação ao corpo docente.

Sob esse aspecto foi possível perceber por exemplo que a providência das IES pela qualificação do seu corpo docente por meio da titulação: mestrado ou doutorado está vinculada à avaliação dos seus cursos. Nesse sentido, qualidade fica vinculada à aspectos e avaliações quantitativas. O outro aspecto enfatizado pela literatura especializada e reafirmado pelo grupo de docentes sujeitos dos trabalhos descritos versa sobre a predominância, ainda que não intencional, da preparação para a pesquisa nos programas de mestrado e doutorado o que pode ser parte inclusive da precarização do trabalho docente.

Sendo de conhecimento da comunidade acadêmica que há uma lacuna legislativa quanto à formação pedagógica dos docentes do ensino superior, algum esforço foi feito no sentido de incluir disciplinas e o estágio docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na tentativa de oportunizar um contato, ainda que insuficiente desses professores ou futuros professores com a prática profissional. Mesmo assim, os programas por si só ainda ficam distantes de sanar as dificuldades pedagógicas relatadas pelos docentes.

Além disso o caminho de ampliação da formação continuada configura-se multifacetado pois implica reunir diferentes concepções pedagógicas e por vezes abrir mão de crenças e compreensões pré-estabelecidas, compreender a tomada de decisões, compreender e desenvolver percepções sobre os processos formativos, entender o planejamento pedagógico e situá-lo articulado com a prática pedagógica e os processos de formação, promover estratégias de sensibilização dos envolvidos, bem como ter um olhar atento para o dinamismo do processo educacional.

O olhar atento para aquilo que as presenças e ausências nos dizem ainda que de forma indireta nesse tema torna o percurso desafiador. Para além de reconhecer subjetividades, o aspecto da coletividade e do fortalecimento por meio da reunião de forças é um grande desafio. Intenso, a começar pela ampliação da pesquisa sobre o tema e aprofundamento dos debates, mas além disso, necessário, se quisermos fortalecer o papel do docente das IES brasileiras e se demonstra viável, ainda que a jornada seja longa e permeada por esclarecimentos que ainda precisam acontecer.

Os trabalhos apresentados no evento nacional da ANPEd aqui referenciados nos apresentam a perspectivas positivas e negativas em relação aos processos de formação, vigentes e os que estão a surgir. O conjunto de trabalhos aponta para uma concordância com a literatura especializada, o reconhecimento da exclusão do ensino superior dos parâmetros

para a atuação docente previstos na legislação, pairando a dúvida da intencionalidade por trás disso.

A ausência de políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do professor do ensino superior é elencada no conjunto de trabalhos como um aspecto que dificulta a formação, seja para as IES seja para os professores, percebe-se que as instituições de ensino superior ficam nesse sentido por vezes atreladas ao oferecimento de formações para outros níveis de ensino, reconhecendo a pós-graduação como local de formação para seus professores, sem por vezes realizar outras iniciativas. Quando realizam, constata-se que nem sempre acontecem de forma permanente, pelo contrário, não se vislumbra nos trabalhos descritos que as formações propostas por algumas IES possuem caráter permanente.

Por outro lado, o entendimento por parte dos docentes de formação continuada perpetuada pelo tempo é predominante nos trabalhos revisados, aparecendo como o próprio nome diz, de forma contínua, como processo, e que portanto não pode ou ao menos não deveria ser interrompida independente da etapa, do momento profissional do docente. Nesse sentido, para além das ações formativas com carga horária determinada, os docentes pedem pela instituição de processos de formação continuada que sejam ininterruptos.

Sendo a formação continuada um processo, ela pode contar com ferramentas e instrumentos distintos para se efetivar, a exemplo disso temos a roda de conversa apontada em mais de um trabalho como atividade de formação realizada que foi benéfica para os docentes. A estrutura de curso, roda de conversa ou programa não é necessariamente o que vai tornar a formação continuada ruim ou ineficiente, o fator tempo de duração e o fator qualidade das discussões e conteúdos bem como a abertura para o espaço de fala dos docentes são fundamentais nessa definição.

Já a respeito de a quem cabe a responsabilidade pelo estabelecimento de políticas de formação continuada para professores do ensino superior existem ao menos duas abordagens identificadas: a) A ausência de políticas públicas para a formação continuada no ensino superior existe e é responsabilidade do Estado sanar essa ausência; b) A ausência de políticas públicas para a formação continuada no ensino superior existe e nessa ausência, torna-se responsabilidade das IES a criação de políticas institucionais de formação de professores.

Podemos incluir também uma terceira abordagem que é: a ausência de políticas públicas e institucionais para a formação continuada no ensino superior existe e é responsabilidade do Estado e das IES sanar essa ausência. Nesse sentido, existindo ou não política pública estabelecida para a formação continuada, é dever das instituições implementar políticas institucionais, vinculadas ao projeto pedagógico institucional da IES.

Dentre os quesitos mais apontados pelos professores nos trabalhos relacionados na presente pesquisa como sendo o motivo de procurarem por aperfeiçoamento profissional e acreditarem na necessidade da instituição de programas permanentes de formação continuada está primeiramente a busca por serem melhores professores, melhores profissionais, seguido do reconhecimento da falta de preparação pedagógica, assim, se o que as IES buscam efetivamente é a melhoria na qualidade da educação superior, baseada em aspectos qualitativos, não há porque não atender à essa demanda crescente.

E em relação ao que a formação continuada precisa abordar, os trabalhos apontam para a pedagogia universitária e conhecimentos didático-pedagógicos bem como o conhecimento de estratégias de aprendizado como imprescindíveis para os docentes do ensino superior. É possível elencar também a abordagem de aspectos psicológicos e sociais nos processos formativos, bem como de aspectos que não envolvem somente a docência, mas outros cargos ocupados por docentes nas IES.

A partir dessas perspectivas, faz cada vez mais sentido ressaltar a necessidade da instituição de políticas de formação continuada, sejam públicas ou institucionais, e a ampliação das discussões, abrangendo inclusive outros grupos além do grupo de políticas do ensino superior e de formação docente. A necessidade de colaboração foi relacionada em mais de uma oportunidade como necessária e como ponto muitas vezes de dificuldade profissional apontada pelos docentes.

Oportunizar espaços de fala configura como um meio eficaz de constatar essas dificuldades e construir assim possíveis soluções. Na formação continuada do docente do ensino superior encontramos um potencial multi e interdisciplinar de melhorar a prática profissional e aqui cabe lembrar que a qualificação efetiva reverbera para os discentes, para outras instâncias de ensino e para a sociedade.

São diversos os questionamentos para aprofundar que surgiram no decorrer da pesquisa, sendo que se pode elencar no momento qual a percepção de excelência ou qualidade profissional que os docentes que participaram de diferentes processos de formação continuada possuem, será que percepções diferentes demandam ações distintas? A partir dessa pergunta, se a formação continuada deve ser um processo duradouro e as formações das quais temos conhecimento até agora foram interrompidas em algum momento, como devemos nomeá-las?

Reconhecendo que a pesquisa têm preferência nos currículos das pós-graduação stricto sensu, podemos usar disso para promover então mais pesquisas sobre formação continuada de professores do ensino superior e por meio delas promover mudanças? De que maneira

poderemos avaliar a mudança na atividade docente e a repercussão em benefício dos alunos estabelecendo comparativos em IES de contextos tão diferentes?

Desse modo têm-se como expectativa que a presente pesquisa possa contribuir com as discussões sobre a formação continuada no ensino superior, potencialidades e fragilidades identificadas e ora exploradas. É preciso reconhecer ainda que a pesquisa esbarrou em algumas limitações, especialmente em relação ao tempo e conciliar todo o trabalho realizado com a jornada de trabalho.

Além disso a todo momento durante a realização da pesquisa foi preciso revisitar inúmeros conceitos e contextos abordados durante as disciplinas, o que acabou por comprometer mais tempo, mas por outro lado que considero ter sido relevante para meu aprendizado pessoal e profissional.

Ficam abertas ao debate construtivo entre os pares e a quem possa interessar o assunto, que merece ser mais explorado, tendo ampliado o número de trabalhos sobre o assunto no evento nacional da ANPEd e em outros eventos, bem como no âmbito das IES e pesquisas e bibliografias estudadas. No longo percurso a que deve passar ainda a estruturação de políticas um caminho possível é ampliação das pesquisas e do diálogo com os professores, gestores e alunos envolvidos o processo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. **Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária**. GT08 Formação de professores. 37ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: 1996. v. 22. n. 2. p. 11-42 jul/dez 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel De. **Formação do professor de ensino superior, desafios e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Adriana. **O fazer-se docente e o processo de formação continuada**. GT04 - Didática. 5499 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.
- ALVAREZ, Ana Maria Torres. **Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da Educação Superior brasileira**. Documento técnico. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. UNESCO. CNE. SP, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/10/2019
- ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves. **Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino**. GT - Formação de professores. 37ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103-122, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807010.pdf>. Acesso em: 05/07/2018.
- BASÍLIO, Priscila de Melo. **Universidade e educação básica: investigando experiências de formação docente na primeira etapa da Educação básica**. GT08 - Formação de Professores. 5638 - Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.
- BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de Formação para o professor do Ensino Superior. **O 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - ANPAE**. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 21/10/2019.
- BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários Docência na educação superior** : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A2ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 10/08/2019.

BORGES, Daniele Simões, TAUCHEN, Gionara, SOUZA, Neusiane Chaves. A Inovação no Ensino Universitário. In: FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina.; **ODY, Leandro Carlos. (orgs.) Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas.** Campinas – SP. Mercado de Letras. 2015. Cap. 4, p. 83-96.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação, CNE. **Regimento Interno do CNE, instituído por força da Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999**, resultante da homologação do Parecer CNE/CP nº 99, de julho de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1529-regimento-interno-cne-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/12/2017.

_____. **Portaria n. 76 de 14 de abril de 2010.** Regulamenta o Programa Demanda Social - DS. Brasília: CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 12/12/2017.

_____. Portaria n. 181 de 18 de dezembro de 2012. **Regulamenta o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares.** Brasília: CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_181_de-18122012.pdf. Acesso em: 15/12/2017.

_____. CNE. **Comissão Bicameral de Formação de Professores.** Projeto de Resolução de 25 de março de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17226-texto-referencia-form-prof&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03/04/2018.

_____. Parecer nº CNE/CES 282/2002. **Análise de Estatutos de Universidades e de Regimentos de IES não universitárias.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces282_02.pdf. Acesso em: 10/02/2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação *continuada*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028. Acesso em: 10/02/2018.

_____. Nações Unidas do Brasil. **Objetivos de desenvolvimento sustentável. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Terceira versão do parecer, de 18 de setembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 27/06/2018.

_____. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 09/09/2018.

CAMPAGNOLO, Franciele Wosniak. **A formação pedagógica do docente universitário nas instituições gaúchas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF. Passo Fundo.

CAMPOS, Vanessa Therezinha. **Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação e a prática docente na educação superior.** GT04 - Didática. 5466 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

CANAN, Silvia Regina. **Educação Superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos?** GT11 - Política de Educação Superior. 5503 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

COPATTI, Carina, MOREIRA, Débora Oliveira. A Epistemologia da prática na docência Universitária: reflexões acerca da sensibilização do trabalho docente In: FÁVERO, Altair Aberto; TONIETO, Carina. **Epistemologias da Docência Universitária.** Curitiba: CRV, 2016. Cap. 12, p. 221-236.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. **Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior.** 29ª Reunião Anual da Anped. 2006.

CUNHA, Luiz A. **Desenvolvimento desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado.** Campinas: Educ., Soc., Vol. 25, nº 88. P.795-817, Especial – Out. – 2004.

CHAMLIAN, H. C. **Docência na Universidade: professores inovadores na USP.** Cadernos de Pesquisa, n.118, p.41-64, 2003.

FÁVERO, Altair Alberto, CASTELLI, Maria Dinora Baccin, MARQUES, Marta. Autoavaliação e o desenvolvimento do profissional docente universitário. In: FÁVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina; **ODY, Leandro Carlos. (orgs.) Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas.** Campinas – SP. Mercado de Letras. 2015. Cap. 8, p. 171-186.

_____. TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária In: FÁVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina; **ODY, Leandro Carlos. (orgs.) Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas.** Campinas – SP. Mercado de Letras. 2015. Cap. 1, p. 17-36.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Educar em tempos incertos. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Luís Carlos. A didática nas “metodologias de ensino”: impasses e alternativas para a aprendizagem significativa no ensino superior. **International Journal on Active Learning.** V. 1. n. 1. p. 56-65 jul/dez. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/ijoal/article/view/2526-2254.2016v1n1p56/819>. Acesso em: 10/12/2017.

FERRI, Cassia. DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. NEITZEL, A. A. URIARTE, Mônica Zewe; SOUZA, Neimar. A formação de professores no ensino superior: relações com a avaliação institucional. **Revista Iberoamericana de Educación** [(2018), vol. 77 núm. 1, pp. 55-74] - OEI/CAEU. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3026/3955>. Acesso em: 02/01/2019.

GATTI, Bernardete A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** V. 13, nº 37, jan-abr 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/275/27503706/>. Acesso em 30.12.2018.

GOMES, Suzana dos Santos. **Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção.** GT 04- Didática. 37ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Coleção: Experiência e Sentido.

LOSS, Adriana Salete. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação.** GT - Formação de professores. 37ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.

MARQUES, Marta. **A investigação-ação na formação continuada de docentes universitários: caracterização, pressupostos e perspectivas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo Passo Fundo: UPF, 2013.

MAUÉS, O. C. **As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-14.

MAUÉS, Olgaíses Cabral, SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas [45] 68 – 81, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3823/3075>. Acesso em: 07/03/2018.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. **Socialização profissional de docentes principiantes na educação superior: desafios da prática pedagógica**. GT04 - Didática. 5047 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

MOREIRA, Jefferson da Silva Moreira; SANTOS, David Moises Barreto dos. **A base de conhecimento para o ensino na perspectiva de professores-tutores que atuam no método PBL**. GT08 - Formação de Professores. 4616 - Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior**. GT - Formação de professores. 37ª reunião nacional da ANPED. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.

NUNES, Cecília Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; PERUCCI, Leidelaine Sérgio; GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5613/2585. Acesso em: 29/05/2019.

OCDE. **Repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_e_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf). Acesso em: 20/11/2019.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente. **Balanço das pesquisas sobre o docente do ensino superior: estado do conhecimento nos anais da anped entre 2002 – 2015**. GT04 - Didática. 38ª reunião nacional da ANPED. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 10/06/2020.

PACHANE, Gabriela Giusti; PEREIRA, Elisabete M. A. **A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários**. Revista Ibero-americana de Educación, v.4, n.33, 2004.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather, MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. (Coleção Docência em Formação). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 01/11/2018.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. **Formação didático-pedagógica de professores: a docência universitária em análise**. GT04 - Didática. 4971 - Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Uma formação de professores universitários na bahia: pressupostos, contextos e possibilidades**. GT11 - Política da Educação Superior – Trabalho 747. 38ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 10/06/2020.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da educação superior**. *Acta Scientiarum Education*, v. 40(1), e37198, 2018. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/37198/21761>. Acesso em: 01/11/2019.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; LIMA, Daniela Cristina Ribeiro de. **Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui**. GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 592. 38ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 10/06/2020.

ROCHA, Neusa Maria Henriques; FIOREZE, Cristina; ARAÚJO, Daniela De David; PIVA, Maristela; DE MARCO, Rosane Rigo. Um projeto coletivo em permanente construção: Formação Docente. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas – SP. Mercado de Letras. 2015. Cap. 13, p. 279-302.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas**. GT08 - Formação de Professores. 4923 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. **Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente**. GT08 - Formação de Professores – Trabalho 441. 38ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 10/06/2020.

SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré; MARTINS, Ida Carneiro. **Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior**. GT - Formação de professores. 37ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 18/05/2020.

SIGNOR, Cleverson Paulo; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Constituição dos saberes da docência na educação superior: professor, o senhor também trabalha ou só dá aulas? In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 5, p. 97-112.

SILVA, Fabricio Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária**. GT04 - Didática. 4407 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 10/12/2018.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETTRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf. Acesso em: 20/12/2019.

TEIXEIRA, Cristina Maria Dávila. **Invisibilização didática: reverberações na formação de professores**. GT04 - Didática. 5195 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência Universitária na Educação Superior**. Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A4ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 20/12/2019.

VASSOLER, Márcia Cecília. **A relação da didática docente universitária no contexto do plano nacional de educação pnc 2014/2024 vinculada à formação stricto sensu**. GT11 - Política da Educação Superior – Trabalho 141. 38ª reunião nacional da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: 10/06/2020.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. **A concepção neuropsicológica como tendência à formação continuada de professores: Reflexões a partir da psicologia Histórico-cultural**. GT20 - Psicologia da Educação. 5189 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 16/03/2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade**. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década /organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. –

Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218964>. Acesso em: 21/12/2019.

CIP – Catalogação na Publicação

G633f GOMES, Évora Nirvana

Formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil: realidades e perspectivas / Évora Nirvana Gomes. – 2020.

88 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2020.
Orientadora Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação permanente. 2. Docência – Formação continuada. 3. Ensino superior. I. FÁVERO, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: **371.13**

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857