

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**OZANA LINS SIQUEIRA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA  
PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

São Luís  
2013

**OZANA LINS SIQUEIRA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA  
PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís  
2013

Almeida, Ozana Lins Siqueira

A Formação de Professores e as Repercussões na Prática Profissional de Egressos de Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior em São Luís do Maranhão / Ozana Lins Siqueira Almeida. – São Luis, 2013.

99f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2013.

1. Trabalho Docente. 2. Formação do professor. 3. Ensino superior I. Título.

CDU 371.13 : 378

**OZANA LINS SIQUEIRA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA  
PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Ilma Vieira do Nascimento** – Orientadora  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Saboia**  
Doutora em Educação  
Universidade CEUMA

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Meus amados pais, Ozana e Ozírio Siqueira;  
As minhas desejadas e amadas filhas Ozana  
Carolina e Ohana Camila;  
As minhas irmãs, Liana, Laene e Laize, amigas  
e companheiras de uma vida;  
Ao meu esposo Márcio Roberto, pelo apoio e  
contribuição;  
Ao meu sobrinho Lúcio, pelo apoio e aporte.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de minha inspiração, saúde física e mental;  
Aos meus pais Ozírio e Ozana Siqueira, exemplos de vida e sabedoria;  
Às minhas amadas filhas, Ozana Carolina e Ohana Camila, razão de minha existência.

Às minhas amadas irmãs, Liana, Laene e Laize, amigas e companheiras em minha vida; pelo apoio e por terem dividido comigo o papel de mãe na educação de minhas filhas nos momentos que este trabalho exigiu que delas me afastasse;

Ao meu esposo Márcio Roberto, pela compreensão, companheirismo e apoio em minha caminhada acadêmica;

Ao meu sobrinho Lucio, pelo apoio e revisão do texto deste trabalho;

Às minhas professoras Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes Maria Alice Melo, pelo constante incentivo;

À coordenadora do Mestrado e minha professora Francisca Lima;

A todos os professores do Mestrado que contribuíram para o aprimoramento dos meus conhecimentos, em especial, Dr<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes, Dr<sup>a</sup> Ilzeni Silva Dias, Dr.<sup>a</sup> Maria José Cardozo e Dr.<sup>a</sup> Mariza Wall;

Às colegas de Mestrado Viviane, Célia, Claudeilson, Ivone e Claudiane;

As minhas amigas Ester, Nara, Ivone, Gleisy, Leila, Cláudia Regina e Maria Ana Lúcia.

Aos meus amigos estimados Claudeilson e Irapuã, pela contribuição e companheirismo,

Aos amigos colaboradores que deram sua participação, direta ou indiretamente, com os quais pude debater muitos aspectos deste trabalho,

E, finalmente, aos funcionários do Mestrado, em especial, a Gisele, que me acompanharam nesta longa jornada acadêmica.

Obrigada! Obrigada a todos.

*“Mas se a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação essa mesma qualidade”.*

*Antonio Joaquim Severino*

## RESUMO

O presente estudo analisa a formação de professores e as repercussões dessa formação na prática profissional de egressos de cursos de especialização em metodologia do ensino superior em duas Instituições de Ensino Superior na cidade de São Luís no Maranhão. Para isso, procuramos fazer um breve resgate histórico sobre a formação de professores no Brasil. Em seguida, analisamos os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da formação de professores. Adotamos uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica com apoio teórico encontrado em estudos de pesquisadores como Severino (2002), Lakatos e Marconi (2002), entre outros. Tivemos como campo empírico da investigação duas Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM); e como sujeitos, os egressos do ano de 2010 do curso de especialização em metodologia do ensino superior dessas instituições. Para a investigação do objeto de estudo apoiamos-nos em Silva Junior e Sguissardi (2001), Nascimento e Melo (2009), Cabral Neto, Nascimento e Chaves (2011), entre outros, no que concerne à Educação Superior. Em Nóvoa (1995), Anastasiou e Pimenta (2002), Masetto (2003), Gatti (2009), Tardif e Lessard (2011), no que se refere à formação de professores. Os estudos bibliográficos e documentais subsidiaram a análise dos dados coletados por meio de instrumentos metodológicos, como questionários e entrevistas que foram aplicados aos egressos dos cursos. No universo pesquisado, cerca de 70% dos egressos afirmaram a relevância do curso e dos saberes adquiridos, como os pedagógicos, como suporte para o exercício da docência em curso superior. Contraditoriamente, as disciplinas mais afinadas com a fundamentação teórica não assumiram, para os egressos, o mesmo papel.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação do professor. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study analyzes the training of teachers and the impact of such training in the professional practice of graduates of specialized courses in methodology of higher education in two higher education institutions in the city of Sao Luis in Maranhao. For that, we give a brief historical survey about teacher education in Brazil. Then we analyze the guiding theoretical and methodological foundations of teacher education. We used a qualitative approach, by means of literature, documentary analysis and empirical research with theoretical support found in studies of researchers such as Severino (2002), Lakatos and Marconi (2002), among others. We had such empirical field research two Institutions of Higher Education, the Federal University of Maranhão (UFMA) and the Center for Assessment, Planning and Education of Maranhão (CAPEM) and as subjects, the graduates of the year 2010 the specialization course in methodology these institutions of higher education. For the investigation of the subject matter we rely on Silva Junior and Sguissardi (2001), Birth and Melo (2009), Cabral Neto Nascimento and Keys (2011), among others, with regard to Higher Education. In Nóvoa (1995), Anastasiou and Pepper (2002), Masetto (2003), Gatti (2009), Tardif and Lessard (2011), with regard to teacher training. Bibliographic and documentary studies contributed data analysis collected through methodological tools, such as questionnaires and interviews were applied to graduates of the programs. In the group studied, about 70% of the graduates stated the relevance of the course and acquired knowledge, such as teaching, as support for the practice of teaching in higher education. Paradoxically, the more in tune with the subjects took no theoretical basis for the graduates, the same role.

Keywords: Teaching. Teacher education. Higher Education.

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	– Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDES	– Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	– Banco Mundial
CAPEM	– Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMES	– Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	– Câmara de Educação Superior
CF	– Constituição Federal
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCD	– Divisão de Capacitação Docente
DCPG	– Divisão de Cursos de Pós-Graduação
DPG	– Departamento de Pós-Graduação
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	– Exame Nacional dos Cursos
EUA	– Estados Unidos da América
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFES	– Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
OMC	– Organização Mundial do Comércio
OMS	– Organização Mundial de Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	– Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	– Plano Nacional da Educação
PNPG	– Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico

PROCAD	– Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEB	– Programa de Educação Básica
PROFEBPAR	– Programa de Formação de Professores para a Educação Básica
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAHU	– Sistema de Recursos Humanos
SESU	– Secretaria de Educação Superior
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
QUADRO 1 – Os saberes dos professores.....	33
QUADRO 2 – Disciplinas destinadas à formação pedagógica no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFMA....	53
QUADRO 3 – Disciplinas destinadas à formação pedagógica oferecidas no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior – CAPEM.....	54
GRÁFICO 1 – Gênero.....	55
GRÁFICO 2 – Idade dos egressos.....	56
GRÁFICO 3 – Curso de Graduação dos egressos.....	58
GRÁFICO 4 – Tipo de vínculo contratual.....	60
GRÁFICO 5 – Tempo exercido na profissão docente.....	61
GRÁFICO 6 – Disciplinas lecionadas no ensino superior pelos egressos.....	62
GRÁFICO 7 – Disciplinas que mais fundamentaram a prática docente dos egressos.....	63

## SUMÁRIO

	p.
<b>1</b>	
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.</b>	
<b>Resgate histórico sobre a Educação Superior brasileira.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	
<b>A Educação Superior brasileira a partir da década de 90 e as orientações dos organismos internacionais.....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	
<b>Formação de professores e os saberes profissionais que alicerçam o trabalho no Ensino Superior.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	
<b>A formação de professores e repercussão na prática profissional no Ensino Superior.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2.1</b>	
<b>Universidade Federal do Maranhão (UFMA).....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.2</b>	
<b>Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM).....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.3</b>	
<b>A formação de professores nos Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior UFMA e CAPEM.....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática sobre formação de professor ganha considerável espaço nas discussões, estudos e pesquisas educacionais nas últimas décadas, impulsionadas, pelas determinações de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e por legislações<sup>1</sup> complementares. A partir da década de 90, as legislações formuladas voltaram-se primordialmente, para a formação de profissionais comprometidos com o ensino, a pesquisa e a extensão através das reformulações na estrutura curricular, administrativa, financeira e física de cursos e programas brasileiros.

No contexto educacional brasileiro, a formação profissional acontece através de cursos de graduação e pós-graduação em Universidades e Institutos Superiores de Educação (IES). As IES objetivam responder às demandas sociais apresentadas na nova configuração mundial, as questões sociais servem, portanto, como um dos referenciais para a organização de políticas educacionais, com reestruturação de cursos e programas de formação<sup>2</sup> de professores e de currículos. As políticas públicas procuram responder as questões apresentadas através de implantação e implementação de reformas educacionais.

O conjunto de políticas sociais a partir de embates e processos em disputa traduz, portanto, distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Subsidiando essas concepções, especificamente, as voltadas para a educação brasileira, observamos que as reformas absorvem essas concepções à luz de orientações de organismos internacionais<sup>3</sup> entre os quais citamos o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

O Brasil vive atualmente, um modelo neoliberal, no qual as políticas neoliberais minimizam a utilização da educação como um bem comum, porém, priorizam a educação como meio de ascensão social e de democratização de oportunidades.

---

<sup>1</sup> CNE/CP nº 115 (10 de agosto de 1999), CNE/CP nº 01 (30 de setembro de 1999), CNE/CES n. 970 (09 de novembro de 1999) entre outras.

<sup>2</sup> No Maranhão: PROCAD, PROEB, DARCY RIBEIRO, PROFEBPAR entre outros.

<sup>3</sup> Definidos como sociedade entre Estados e sociedade, constituem um tratado com a finalidade de buscar os interesses comuns por meio de uma permanente cooperação entre os membros, explicam em parte, o porquê da aceitação dessas orientações pelo Brasil.

Dessa forma, o Estado Brasileiro propõe adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, à busca da produtividade e competitividade no mundo globalizado; assim, essas políticas vêm demonstrando sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade.

As políticas educacionais implantadas no Brasil, materializadas, em parte, na reforma universitária, mas também articuladas aos movimentos sociais na atualidade, apontam a universalização do acesso à Educação Básica e Superior como resposta central aos problemas sociais. Esse entendimento implicou na expansão da oferta de vagas para atender à demanda e na criação de uma política de avaliação para verificar a qualidade do ensino ofertado.

Surgiram várias expressões dessa política de avaliação, entre as quais, a Política Nacional de Avaliação da Educação, no Ensino Superior (SINAES), com a Lei nº. 10.861 de 2004, para a verificação da qualidade da formação acadêmica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

A expansão e o crescimento da demanda por vagas nos mais variados níveis de ensino no Brasil evidenciaram, conforme dados dos anos de 2011 e 2012 do Ministério da Educação (MEC, 2012) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) que a qualidade da educação ofertada não segue a universalização pretendida e em processo. Dessa forma, a qualidade pode não corresponder ao esperado pela sociedade, tanto no ensino dos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Constatamos, ainda, que o aumento na oferta de vagas ocorreu principalmente no setor privado em decorrência de políticas neoliberais<sup>4</sup> e dos ditames da reforma do Estado.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), para organizar essa expansão criou seis diretrizes, entre as quais destacamos a de suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, com a articulação da graduação com após-graduação, orientadas para a renovação pedagógica da educação superior, elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESU). A

---

<sup>4</sup>No Brasil, as políticas neoliberais nas áreas sociais abarcam as políticas da área educacional e se articulam ao processo de reestruturação do capitalismo sob a orientação de princípios do neoliberalismo, tendo como projeto político, econômico e social um caráter hegemônico fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção do poder público.

SESU<sup>5</sup> é a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

A partir das políticas nacionais da educação superior, as IES estão passando por uma reconfiguração em consonância com um novo padrão de produção capitalista e de gestão. Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação estão ajustando suas estruturas curriculares e administrativas para atender às orientações decorrentes desse contexto de reformas.

Os organismos internacionais aludidos anteriormente e suas orientações neoliberais exercem influências no contexto político econômico e social, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Contudo, essas orientações não são absolutas, razão por que os países têm também margem de autonomia para decidir e definir os rumos das suas políticas.

A reforma da Educação Superior, a formação do professor e a qualidade do ensino decorrentes dessa política de formação são questões que estão intimamente ligadas. Não se pode falar em qualidade de ensino, sem se falar em formação dos profissionais da educação, reforma do ensino e políticas neoliberais. Essas temáticas não se reduzem a uma questão técnica, mas envolvem múltiplos saberes e dimensões da vida humana, intelectual, corporal, efetiva, social, estética, ética e cultural dos indivíduos envolvidos.

A maneira em que a Educação Superior é organizada atualmente é resultante das reformas sofridas a partir das demandas sociais e das políticas neoliberais (da lógica do mercado e ação do Estado Avaliador), como estamos analisando. Pesquisadores desta questão como Silva Junior e Sguissardi (2001), Nascimento e Melo (2009), Cabral Neto, Chaves e Nascimento (2011), Coutinho (2011), entre outros, explicam que a Educação Superior em alguns aspectos, como a formação em nível de graduação e pós-graduação, embora imprescindíveis, nem sempre garantem uma formação capaz de tornar apto de imediato o sujeito a atuar profissionalmente na sociedade contemporânea, dado que o desempenho profissional se articula também a outros processos.

A formação para a docência se articula também a programas, projetos e

---

<sup>5</sup> SESU, atua na manutenção, supervisão e desenvolvimento das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) e na supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). (MEC, 2012).

ações inseridas em um contexto mais amplo (econômico, político e social) regulamentado por leis, como a LDB, o PNE, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e, ainda, pela ingerência de políticas neoliberais, conforme já nos referimos. O que estamos querendo enfatizar é que a atuação docente não é fruto só de uma formação, às vezes imediatista e aligeirada, que, apesar de lacunas no processo formativo, está a exigir um conjunto de saberes, entre os quais, os pedagógicos que reconhecemos como extremamente importantes para o exercício da profissão docente.

Nesse contexto situamos a crescente demanda de professores a cursos de formação que estão em expansão, notadamente a partir da promulgação da LDB/1996. Uns, são cursos emergenciais de formação inicial destinados àquelas pessoas que estando no exercício do magistério não possuem formação em nível superior; outros, se inserem na crescente necessidade de aprimorar a qualificação profissional, o que impõe o retorno às instituições de ensino superior. Os cursos de especialização, ou melhor a formação realizada nesses cursos, inscreve-se, segundo a nossa visão, na perspectiva de atuação docente em cursos superiores, o que constitui o objeto deste estudo; mas inscreve-se também como uma possibilidade de obtenção de progressão na carreira, o que não é analisado neste trabalho.

As análises relativas à formação acadêmica e à natureza dos saberes mobilizados na prática profissional permitem identificar quais conhecimentos científicos ou técnicos são requisitados para um melhor desempenho profissional. Os conhecimentos podem ser adquiridos através da experiência pessoal, da formação recebida em instituições de ensino superior (Institutos ou Universidades), em contato com outros professores ou ainda em outras fontes. Permite a compreensão sobre a formação e as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação profissional.

No caso específico deste estudo, temos como objetivo geral analisar a formação de professor e sua repercussão na prática profissional no ensino superior de egressos de cursos de pós-graduação e como objetivos específicos identificar o perfil dos egressos, elencar as expectativas em relação aos conhecimentos que foram adquiridos verificara conjuntura educacional no que se refere ao ofício do professor; levantar quais saberes são necessários e servem de base ao ofício do professor;

A questão central, da qual advêm os objetivos acima, constitui-se em

verificar como a formação dos egressos de dois cursos de especialização em metodologia de ensino superior, um, ministrado pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o outro, pelo Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão – CAPEM, fundamenta as práticas profissionais desenvolvidas por eles no ensino superior.

Justificamos o interesse por esta temática como resultado da nossa atuação como professora no Ensino Superior, contratada pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica, desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e no Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM), o que permitiu o convívio com professores que vivenciavam a experiência educacional e suas repercussões em suas práticas profissionais.

Nessa convivência foi possível perceber lacunas e equívocos que interferem na pretendida qualidade da educação, decorrentes, muitas vezes, da própria qualidade da formação ofertada a esses profissionais. São professores que, em sua maioria, começaram a lecionar no Ensino Superior por meio de convites e indicações sem que lhes tenha sido exigida nenhuma experiência profissional prévia, e, pela vivência compartilhada com eles, pudemos observar que algumas práticas apresentavam lacunas que, a nosso ver, poderiam estar associadas à formação inicial, ou mesmo à formação continuada desses graduados em cursos de licenciatura. Problema mais grave, principalmente para aqueles que sendo apenas bacharéis não dispõem dos necessários fundamentos teóricos e instrumentais obtidos na formação pedagógica, situação que não se verifica na IES pública em pauta.

Para fundamentar este trabalho valemo-nos das contribuições de vários estudiosos, como Tardif e Lessard (2011), Anastasiou e Pimenta (2002), Masetto (2003), Gatti (2009), entre outros, tanto no que se refere à formação inicial como no que toca à formação em curso de pós-graduação.

Neste estudo utilizamos a abordagem qualitativa como metodologia de investigação, escolhendo para a coleta das informações quanto aos meios a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e de campo, tanto no que se refere à política e legislação educacional, como aos documentos das IES e dos cursos.

Foram aplicados questionários aos sujeitos concluintes no ano de 2010 dos cursos supracitados, mediante escolha aleatória, ou seja, aos que estão atuando profissionalmente no ensino superior como docentes. Nos questionários

foram utilizadas questões fechadas com a finalidade de obter dados gerais acerca das formações, da situação funcional, da atuação profissional e sobre o trabalho do egresso que já atua como professor. Também foram utilizadas questões abertas, visando investigar aspectos, tais como: a compreensão sobre formação de professores, os conhecimentos/saberes adquiridos no curso que mais contribuíram para a formação desses profissionais, bem como a contribuição desses conhecimentos/saberes na construção do seu conhecimento pedagógico.

Dessa forma, a relevância deste trabalho, tanto para a comunidade pesquisada, quanto para a comunidade acadêmica, consiste em levantar dados sobre a formação de professores no contexto universitário investigado, e sobre a repercussão dessa formação no trabalho dos professores egressos de cursos de pós-graduação lato-sensu.

A dissertação está dividida em quatro partes. No primeiro capítulo fizemos a apresentação das questões estudadas; no segundo, abordamos o ensino superior por meio de uma breve contextualização do objeto de estudo à luz das políticas neoliberais e das orientações das políticas educacionais brasileiras; no terceiro capítulo, abordamos a formação de professores e os espaços de formação a partir de pesquisas, investigando culturas acadêmicas em relação à docência, saberes, competências, identidades profissionais e suas repercussões nas práticas pedagógicas. Por fim, nas considerações finais fizemos nossas apreciações sobre a formação docente e as repercussões na prática de egressos de cursos de especialização em Metodologia do Ensino Superior. A pesquisa realizada tem pretensão de contribuir para trabalhos posteriores, porém sabemos que essa temática de investigação não se esgota com nossas considerações.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.1 Resgate histórico sobre a Educação Superior brasileira

Iniciamos este capítulo com um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, verificando que sua história é recente comparada a outros países do mundo. Para Zainko e Coelho (*apud* EYNG; GISI, 2001, p. 89)

[...] entre 1500 e 1800, períodos de dependência econômica e cultural em relação a Portugal não tiveram nenhuma escola de nível superior instalada no país [...] apenas nos anos de 1900 são criadas as primeiras universidades brasileiras, dentre elas a Universidade de Manaus (1909), a Universidade do Paraná (1912) e a Universidade do Rio de Janeiro (1920).

Conforme supracitado, entre os anos de 1500 e 1800 não houve a instalação de nenhuma escola de nível superior no Brasil. Esse momento foi marcado, inicialmente, tanto pela organização feita pelos Jesuítas de uma educação escolar em nível elementar e, mais tarde, em nível correspondente ao médio, como, posteriormente, por uma fase de decadência após a expulsão desses educadores do Brasil. Somente em 1808, com a vinda da família real portuguesa, a educação começou a ser desenhada a serviço dos interesses políticos do Estado e as primeiras escolas superiores foram instituídas para atender a uma demanda em áreas de conhecimento, como o Direito e a Medicina. Os cursos superiores e faculdades que se instituíram no Brasil,

[...] se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados [...] procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialista (MASETTO, 2003, p. 12).

No período imperial as principais medidas implantadas foram movidas por ideais iluministas, quando foi empreendida uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. Por conta dessas medidas, a metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica com o surgimento do espírito moderno.

Após a Proclamação da República, no período entre os anos 1889 e 1930, conhecidos como República Velha, foram instituídas ações resultantes das várias reformas de abrangências estaduais, que objetivavam o combate ao analfabetismo, tendo sido criado nos anos de 1930 o Ministério da Educação e

Saúde Pública. (ALMEIDA, 2000).

Nesse contexto histórico, a década de 30 marca uma inserção mais acentuada do Brasil no modo capitalista de produção, que exigia mão de obra especializada e para tal foi preciso organizar e investir na educação através de Decretos conhecidos como “Reforma Francisco Campos”. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a estrutura e o funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em quatro seções, das quais uma era a de pedagogia. Enquanto as demais seções (filosofia, ciências e letras) eram compostas, cada uma, por diferentes cursos, a de pedagogia era constituída por apenas um também denominado de pedagogia. Tem-se pois, assim, a origem do curso de pedagogia.

O Decreto instituiu o chamado “Padrão Federal”, o qual foi adotado como modelo a ser seguido em currículos básicos de todos os cursos superiores, que tinham o objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e para o setor pedagógico, respectivamente dentro do esquema 3+1<sup>6</sup>. (GATTI, 2012).

Após o período ditatorial conhecido como Estado Novo, ou seja, a partir de 1945, a redemocratização do país foi caracterizada pela pressão interna dos militares, que contou com o apoio das camadas médias e frações da classe dominante, ligadas ao capital norte-americano.

Também os Estados Unidos da América (EUA) contribuíram para impulsionar a reorganização liberal democrática, implantando-se um regime que tentou acompanhar as exigências do governo americano, logo após a Segunda Grande Guerra e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 50, tanto o Brasil como os demais países da América Latina iniciaram um longo processo de reorganização e submissão financeira aos interesses norte-americanos e tentaram adequar-se à expansão mundial do grande capital estrangeiro.

Dessa forma, a industrialização e a modernização dos países eram o lema dos governos ditos democráticos e das burguesias nacionais que influenciavam diretamente o espaço escolar. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo dos

---

<sup>6</sup>A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita, em três anos, a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química e para a obtenção do título de licenciado que cursasse mais um ano de estudos voltados para a Didática e Prática de Ensino.

Estados Unidos iniciou um extenso programa de assistência técnica aos “países subdesenvolvidos”, principalmente àqueles situados na América Latina.

Nesse período histórico, a organização e a estrutura da educação escolar no Brasil<sup>7</sup> passam a fundamentar-se em acordos bilaterais assinados com os Estados Unidos.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1129):

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Dessa forma, a Lei nº. 4.024/61 ampliou o acesso à escolaridade e no seu Art. 52, fez uma breve referência sobre a formação de professores e a qualificação dos serviços educacionais, bem como a necessidade de elevar o nível de formação do professor por meio da pós-graduação nas instituições de ensino superior. As décadas de 60 e 70 são marcadas por um novo padrão de ensino superior fortalecido pela reforma universitária de 1968.

Contudo, com a ação dos movimentos sociais, da própria crise econômica na década de 80 e do cenário político-social da “abertura política”, iniciou-se um novo período democrático marcado por muitas lutas sociais e demandas insatisfeitas com relação à dependência brasileira aos órgãos financeiros mundiais. Neste contexto de lutas, os educadores criaram e consolidaram as suas associações de classe, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nesse espaço são redefinidas as diretrizes para os cursos de educação, é debatida a questão do papel político do educador na luta pela democratização da educação na procura de uma educação para todos e de qualidade social.

Nesse período, surgem, além da ANFOPE, outras associações, como a Associação Nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE), que buscavam incentivar a docência como base da formação inicial e deste modo minimizar o trabalho fragmentado, propondo um trabalho coletivo. Considera-se, assim, o ambiente educacional como parte da totalidade social, capaz de analisar as relações de contradição existentes na prática educativa e suas relações com as

---

<sup>7</sup>De 1961 a 1996, a organização e a estrutura da educação escolar no Brasil foram regidas pela Lei nº. 4.024 de 1961, pela Lei nº. 5.540 de 1968 (reforma do ensino superior), pela Lei 5.692 de 1971 e pela Lei 7.044 de 1982, que alterou artigos da Lei nº. 5.692/71 referentes ao ensino profissional do segundo grau.

políticas neoliberais (MASETTO, 2003).

As reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como um dos seus eixos a educação para a equidade social visando formar “[...] os indivíduos para a empregabilidade [...] orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Segundo Zainko e Coelho (*apud* EYNG; GISI, 2001, p. 118), na década de 90, tratando das IES no contexto das políticas neoliberais, os organismos internacionais defenderam a retirada do Estado das áreas sociais em países em desenvolvimento, como o brasileiro. Como medidas, esses organismos internacionais propõem a redução do Estado na função de provedor direto da educação superior e ampliação de seu desempenho quanto à regulamentação, fiscalização e controle do ensino superior.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação superior continuou a seguir as orientações do Banco Mundial para a reforma de Estado que “[...] adota uma determinada relação entre educação e produção do conhecimento, pautado no binômio privatização, mercantilização da educação, centrada na visão unilateral de custos e benefícios” (ZAINKO; COELHO *apud* EYNG; GISI, 2001, p. 118).

Essa expansão aconteceu por meio de grandes investimentos no setor privado com redução no setor público, ao contrário do que é visto nos governos que se sucedem, ou seja, no do presidente Luis Inácio Lula da Silva e de Dilma Rouseff. Na vigência desses governos, embora persistam investimentos financeiros em instituições privadas, verifica-se também aumento em investimentos no setor público, como relatam Zainko e Coelho (*apud* EYNG; GISI, 2001, p. 125) sobre o governo Lula em que as reformas do Estado e do ensino superior buscaram

[...] o fortalecimento da universidade pública, inclusive com aumento significativo em investimentos financeiros; garantir que o Ensino Superior continue sendo entendido como um bem público e não como serviço comercial regulamentada pela OMC, promover a qualidade social da educação superior por meio de processos de avaliação de caráter institucional; democratizar o acesso ao ensino superior, garantindo a permanência com qualidade e pertinência social; estabelecer a gestão democrática com participação, representatividade e legitimidade.

A Organização Mundial do Comércio (OMC) ocupa um lugar de destaque no cenário mundial, no mesmo patamar que se encontram importantes órgãos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial. A ingerência dessa

agência internacional em assuntos educacionais tem sido analisada e criticada frequentemente por educadores brasileiros que se contrapõem à crescente privatização da educação superior.

O contexto político, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva revela que a reforma universitária é retomada por um governo popular e democrático, com uma visão orientada por uma concepção republicana de Estado. A universidade possui papel estratégico na construção de um novo projeto de desenvolvimento, que compatibiliza crescimento sustentável com justiça social.

Quanto à pós-graduação e à qualificação de docentes, de acordo com Nascimento e Melo (2009, p. 23-24), “[...] a partir dos anos 90 os cursos de pós-graduação *stricto sensu*<sup>8</sup> vêm alcançando grande expansão, notadamente, na área da educação” em decorrência dessas políticas.

A expansão segue, portanto, orientada pelos ditames da reforma de Estado, principalmente para cumprir as exigências da LDB em seu artigo 52, Inciso II, ao determinar que a composição do corpo docente das universidades seja de, pelo menos, um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, somando-se a isso os imperativos atuais de uma formação superior para os que atuam na Educação Básica.

Diante da necessidade de continuar a capacitação de docentes para atuarem no ensino superior, mormente nas universidades, vários cursos de mestrado e doutorado são criados por influência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), com subsídios também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de medidas propostas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)<sup>9</sup>, o qual já está em sua sexta versão.

O PNPG é um documento que resume as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Editado a cada seis anos, quando o Plano faz um diagnóstico da pós-graduação

---

<sup>8</sup>Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os alunos são imersos em processos de capacitação bem mais demorados. Após a formação em disciplinas específicas, um longo período é dedicado à formulação de um problema inédito que contenha em si a semente de um novo conhecimento. Uma pesquisa *stricto sensu* é estrita porque se volta para uma singularidade no tecido teórico da área de pesquisa. Os cursos *stricto sensu* objetivam a produção de dissertações e teses que formulem e comprovem teorias novas para o entendimento de fatos e de suas relações.

<sup>9</sup>O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

nacional.

## **2.2 A Educação Superior brasileira a partir da década de 90 e as orientações dos organismos internacionais**

As críticas ao Estado no sentido de que este, minimamente, interfira na educação se dão sob o entendimento de que, se assim o for, tornar-se-á possível a retomada do crescimento econômico por meio da reforma do Estado e de suas medidas políticas protecionistas.

Nessa visão, adaptam-se medidas educacionais às novas configurações de mercado, preocupando-se com as novas demandas geradas pela globalização, nos mais diversos setores da vida humana e em todos os seus níveis.

Para melhor compreensão da influência política na área educacional, retomamos historicamente, a década de 60, na qual importantes organismos internacionais já interferiam nas políticas educacionais, a exemplo do Banco Mundial, o qual foi um “[...] importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI)”, que redefiniu a função do Estado brasileiro (DOURADO, 1999).

Ainda, segundo Dourado (1999, p.240), o Brasil nesse momento histórico “adotou diretrizes orientadas pelo Banco Mundial para obtenção de empréstimos, a exemplo de diretrizes para realocação de recurso público para a educação básica”, com ênfase na avaliação e eficiência, necessidade de capacitação do professor, dentre outras ações.

Entre as décadas de 60 e 80, essa configuração política econômica organizou as políticas sociais brasileiras. Na década seguinte, nos anos 90, as mudanças ocorridas na área educacional seguem também no nível jurídico-institucional, a exemplo da Medida Provisória, que foi transformada na Lei nº. 9.172/95. Essa Lei estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das Universidades e IES Federais e pelo Decreto nº. 2026, de 10/10/1996, foram estabelecidos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Importante destacar, também, a aprovação nessa década da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>10</sup> - (LDB) Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE). Convém ressaltar que a LDB, no capítulo referente à Educação Superior, em ação coordenada com o MEC, dá um importante passo na reforma e modernização educacional ainda em andamento (SAVIANI, 1998).

Sguissardi (2009, p. 20) assinala que de acordo com estudos realizados pelo Ministério da Educação, ao final da década de 90, “[...] havia 2.125 milhões de alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo que a maioria (67,8%) estava matriculada em instituições privadas”.

No período de 1980 a 1998, houve uma mínima alteração no número de IES públicas federais, de 56 em 1980, para 57 em 1998 (apenas uma a mais). De outra parte, o aumento foi mais significativo nas instituições estaduais que passaram de 53 para 74, enquanto nas instituições privadas ocorreu um incremento de 773 para 842. Assim, é no setor privado que se encontram os números mais significativos e em expansão (SGUISSARDI, 2009, p. 20). Este estudioso (2009, p. 23) mostra que:

[...] do total de 973 IES, em 1998, 701, isto é, 72%, localizavam-se nas regiões Sudeste e Sul, onde predominavam especialmente as IES privadas, isto é, 630 do total de 842. De um total de 84 universidades privadas, 50 localizam-se no Sudeste, 22 no Sul, apenas 6 no Nordeste, 5 no Centro-Oeste e 1 no Norte. A distribuição das 69 universidades públicas é bastante mais homogênea assim distribuída: Nordeste, 22; Sudeste, 20; Sul, 12; Norte, 8; e Centro-Oeste, 7.

As análises sobre educação superior no Brasil revelam também que ao final de 1997 os concludentes em educação superior concentravam-se em áreas de ciências sociais aplicadas, humanas, da saúde, ou em cursos como direito, administração, pedagogia, engenharia, ciências contábeis, letras, ciências, psicologia, comunicação social e medicina.

Ainda sobre educação superior, mais especificamente na pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), a partir desse período passam a ocorrer grandes mudanças nas formas de oferecimento desse nível de ensino.

De acordo com Nascimento e Melo (2009, p. 23):

Até o final de 2009 a área da Educação contava com 2.194 cursos de mestrado e doutorado credenciados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, sendo 98 na área da Educação. Todavia, o acelerado processo de crescimento desses cursos em instituições públicas e privadas não tem sido

---

<sup>10</sup>Oportunidade de se criar um sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país em consonância com os progressos sociais já alcançados.

suficiente para atender a uma demanda que se expande em um ritmo mais vertiginoso do que a oferta, particularmente nas regiões norte e nordeste.

Nesse entendimento, em um universo de 2.194 cursos, conforme citam as autoras, os 98 cursos de mestrado e doutorado na área de Educação credenciados pelo CNE são muito poucos quando se quer mudar uma realidade educacional devastada por anos e anos de omissão do poder público, o qual deveria zelar pela educação de seus cidadãos em todos os níveis. Convém esclarecer, entretanto, que a abertura de novos cursos em nível de pós-graduação depende também de vários fatores, nem sempre sob o controle do poder público.

Vale referir, também, que a existência de tais cursos implica em que seja seguido o que dispõe a LDB acerca da composição do corpo docente das universidades, na qual, como já salientamos, pelo menos um terço deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, apontando que a demanda não é o único fator influenciador na criação de novos cursos.

Trata-se, assim, também de uma exigência do Estado, num processo que vem ocorrendo desde os anos 70. Nesse cenário, as políticas voltadas para a educação superior efetivam-se em meio a uma diversificação e diferenciação institucional, sistema de avaliação e privatização desse nível de ensino. Dessa forma, é importante analisar as políticas educacionais brasileiras como “[...] medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país” (SAVIANI, 1998, p. 1).

A partir de 1990, a educação ganhou grande ênfase nas discussões mundiais, sendo tema para encontros, conferências e para diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial (BIRD) discutem o futuro e as reformas necessárias na educação nos países em desenvolvimento. Como já nos referimos, é nesse contexto que o Estado começou a exercer de forma mais abrangente a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil, como analisa Dublante (apud COUTINHO, 2009). Cabral Neto e Rodriguez (2009, p. 23) também analisam que:

[...] é no âmbito desse processo que se inserem as atuais reformas educacionais resultantes de políticas que aparentemente possuem perfil nacional, mas têm de fato, uma base regional, considerando que são elaboradas e implementadas seguindo as orientações dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Como as reformas educacionais nos anos noventa ainda eram marcadas como realização de acordos predominantemente nacionais, com a finalidade de reativar os sistemas educativos, era preciso analisar a educação como política de Estado e proceder às reformas definidas como programa de governo.

Entre os objetivos da reforma estão as mudanças na gestão e o funcionamento do sistema, isto é, maior descentralização da administração educativa “[...] compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo” (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007, p. 13).

Para Coutinho (2009, p. 14), as reformas envidadas nos anos 90:

[...] impuseram mudanças no âmbito dos órgãos centrais de gestão da educação – conselhos, ministérios, secretarias – focaram recursos humanos, técnicos e financeiros para as escolas, traçaram diretrizes em atendimentos as demandas por educação, interferiram na formação de educadores, propuseram reformas e parâmetros curriculares e de avaliação nacional da educação básica e superior.

Essas mudanças fizeram com que muitos estados e municípios procurassem transferir decisões para os estabelecimentos escolares, tendo essa autonomia refletida na descentralização das gestões administrativa e financeira.

Com a descentralização surge uma maior democratização com a eleição dos gestores escolares pela comunidade escolar, criação de órgãos colegiados para aprovar decisões em conjunto sobre controle e administração de recursos dos alunos e da comunidade escolar.

Nesse contexto, destaca-se que na década de 90 existiu o aparecimento de novos pactos em prol da educação e, também, uma presença mais ativa de atores privados nas tarefas da reforma. Pode-se até destacar a participação do setor empresarial na maioria dos esforços nacionais com definições de assuntos consensuais, inovações tecnológicas e educativas visando atender à demanda da sociedade neoliberal.

O que marca o discurso da política neoliberal é a redução do aparelho estatal ao máximo, no qual o Estado não deve estar presente em quase nenhuma atividade econômica e sua intervenção na sociedade deve ser a mínima possível. Seu papel deve ser o de, no máximo, mediar às relações dos agentes privados por meio de cumprimento das leis vigentes e garantindo a livre concorrência entre eles.

Para que se faça uma caracterização do modelo da política educacional

vivida no Brasil nos períodos analisados, é necessária uma compreensão das políticas promovidas pelos organismos internacionais do capital e de como estas interferem diretamente na política educacional brasileira, transformando-a em grande parte em um processo de compra e venda, ou seja, mercantilizando a educação (SILVA, 2011). A atuação dessas organizações, relacionada ao aspecto financeiro, é a de fornecer empréstimos aos países periféricos e em troca fazer exigências de cumprimento de condicionalidades.

Como estamos acentuando, o BM e o FMI, com a finalidade de articular uma nova ordem mundial no pós-guerra, visando estabilidade econômica e segurança do capitalismo, começaram a atuar na área educacional decorrente da visão predominante na época, da educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento, ou seja, aos interesses da industrialização.

Desse modo, a influência dos organismos internacionais na definição da política educacional brasileira remonta aos anos iniciais do nacional desenvolvimentismo e, desde então, tal intervenção apresenta-se no conjunto das políticas sociais.

A partir da década de 80, o BM e o FMI iniciaram a imposição dos programas de estabilização e ajustes da economia latino-americana, especificamente, da economia brasileira. Mais uma vez, percebem-se as exigências das condicionalidades por parte de tais organismos na renegociação da dívida externa, haja vista que, para tanto, houve a realização de políticas de estabilidade econômica e ajustes estruturais (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007).

Na década de 90, destaca-se, como marco na educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>11</sup> e pelo BM, realizada em Jomtien, na Tailândia. Com o lema “Educação para Todos”, articulou a conjuntura político-econômica com os reordenamentos internacionais do capital (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2009, p. 25).

---

<sup>11</sup> O PNUD foi criado para estimular o desenvolvimento global por meio do intercâmbio de conhecimentos, experiências e recursos entre as nações. Tem escritórios em 166 países. Em 1990, criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o desenvolvimento com base no PIB per capita, na longevidade e na educação. Esse indicador é fundamental na definição de metas e prioridades das políticas sociais de vários países, incluindo o Brasil.

Para Oliveira (2004, p. 1130), a Conferência representou:

[...] a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social [...] os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sobrevivência.

Observa-se que a declaração resultante do evento definiu a educação como um direito humano, apontando o ensino superior e o desenvolvimento científico como imprescindíveis para viabilizar uma formação intelectual e um ambiente científico, contudo, não priorizou o aumento de investimentos no setor educacional. A partir da Conferência de Jomtien<sup>12</sup> o Brasil passou a integrar o grupo dos países periféricos cujos problemas relativos à universalização da educação básica e redução do analfabetismo foram tidos como de premente urgência na sua resolução, a fim de contribuir para o equilíbrio do instável mundo capitalista.

Portanto, os documentos elaborados pelos organismos internacionais circunscrevem-se ao binômio pobreza e segurança, tendo como eixo articulador a necessidade de adequação subordinada das orientações dos países periféricos aos países credores, ou seja, a subordinação daqueles países à lógica da mundialização financeira.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista como principal instrumento para o “alívio” da pobreza e para a garantia de desenvolvimento (embora subordinado) dos países periféricos.

Com isso, o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, abrindo assim a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional, via setores privados, defendendo que para que se possa garantir a expansão no acesso à educação é necessário e imprescindível o fortalecimento do setor privado. Em outras palavras, a expansão do ensino privado.

As políticas de acesso à educação superior no Brasil e expansão e crescimento de instituições, cursos e vagas, não significam o aumento ao acesso à educação para as camadas da população brasileira. Nesse sentido, é importante

---

<sup>12</sup> Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

analisar como os sistemas educacionais públicos e privados se organizam em face da tendência de mercantilização da Educação Superior no Brasil (EYNG; GISI 2001).

[...] ao visualizar os dados que indicam a expansão da educação superior no Brasil pode-se, num primeiro momento, ter uma visão otimista sobre o acesso a este nível de ensino. Tomando-se como base o censo escolar da educação superior e comparando-se o ano de 1998 com o ano de 2003, verifica-se que ocorreu um significativo aumento de instituições, cursos e vagas ofertadas [...] em 1998, 973 instituições de ensino superior, das quais 209 públicas e 764 privadas, já em 2003 o número sobe para 1.859, das quais 1652 são privadas o que representa 88,9% do total das instituições no país [...] crescimento de 134%. (EYNG; GISI, 2001, p. 74).

Observamos, mediante os dados ora mencionados, que este aumento ocorreu principalmente no setor privado, confirmado com a análise de que o número de matrículas no ensino superior público brasileiro caiu 1,9% entre 2008 e 2009, de acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP<sup>13</sup> (MEC, 2012, p. 2).

Os dados acima demonstram, conforme tangenciado em item anterior, os resultados das políticas a partir das orientações seguidas desde o Governo de FHC:

[...] queda foi puxada pela forte redução nas matrículas das instituições de ensino estaduais e municipais. Em apenas um ano, foram 143.971 vagas a menos nos Estados e 26.196 nas cidades. Fernando Haddad credita a queda a uma mudança na metodologia. Segundo ele, o censo de 2009 é o primeiro que segue o Educacenso, o que significa dizer, segundo ele, que as comparações entre os censos se tornam “um pouco problemático”. As públicas que perderam matrícula estavam ajustando suas ações. (MEC, 2012, p.2).

De acordo com esses dados, observa-se que a educação superior sofre mudanças nas últimas décadas, após a crescente demanda para esse nível de ensino, a expansão e diversificação de instituições e cursos.

As temáticas sobre formação e trabalho de professores no ensino superior no contexto descrito passaram e passam por momentos de questionamentos frente às novas determinações geradas pelas políticas neoliberais. Questionamentos como a identificação do papel que o professor desempenha na educação brasileira, posição e papel nas reformulações nos currículos dos cursos de bacharelados e licenciaturas e como responder as demandas oriundas do contexto socioeconômico e político em que situa sua prática.

---

<sup>13</sup>O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é uma autarquia federal, ou seja, é uma “pessoa jurídica” criada por uma lei específica (Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997), que realiza estudo, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional.

Para Masetto (2003, p.15), em virtude dessas considerações:

[...] o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação de profissionais, não pode também querer revê-los apenas com a visão de especialistas da Instituição (professores). Há a necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.

As carreiras profissionais precisam de currículos revisados com base nas novas exigências da sociedade, “[...] necessita-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações [...]” (MASETTO, 2003, p 20). Dessa forma, podemos observar que os currículos dos cursos ofertados pelas IES devem atender às demandas sociais.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Iniciamos este capítulo, lembrando que as discussões sobre o ofício de professor são “[...] um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

O ofício de professor e a formação são elementos de desenvolvimento profissional que, segundo Imbernón (2010, p. 43) implica na distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, nega uma sinonímia, alerta, inclusive, para “[...] o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”.

Imbernón (2010) considera ainda, que o processo de formação de professores sofre mudanças no decorrer do tempo, das necessidades sociais e das legislações vigentes. Essas mudanças inicialmente são em nível de magistério e, posteriormente, em nível de cursos de graduação (licenciatura) e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Atualmente, é inegável a influência dos processos de globalização<sup>14</sup> nas mudanças da área educacional o que exige uma formação que responda às demandas globais da sociedade.

É de suma importância que a formação (inicial, continuada ou em serviço) seja alicerçada em bases teóricas capazes de contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional do profissional que atua na docência. Entretanto, há de ser considerado que para a concretização desse desenvolvimento, além da formação acadêmica alguns fatores interferem diretamente no resultado a ser alcançado, tais como: baixo salário, jornada de trabalho excessiva, ausência de incentivos por parte das instituições de ensino, fatos que impactam negativamente na performance dos professores e, por conseguinte, refletem na qualidade do aprendizado dos alunos.

Corroborando com esse entendimento, Gatti (2010) ratifica a influência de elementos que interferem na formação e atuação profissional e acresce elementos, como: a legislação vigente, características sócio-educacionais dos licenciados, características dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas desses cursos.

---

<sup>14</sup> A globalização tem sido entendida como um fenômeno econômico.

O desafio na área educacional brasileira a partir da análise dos elementos que interferem na atuação profissional é a busca por professores capazes de organizar situações de aprendizagem em instituições de ensino apesar dos fatores supracitados que interferem em sua atuação, guardando ampla sintonia com os elementos anteriormente mencionados, sob pena de não alcançar os objetivos propostos para a educação brasileira.

Como indicado anteriormente, a própria legislação que regulamenta o processo de formação de professores é um dos elementos que interfere não só nesse processo formativo, como na prática docente. Nesse sentido, a LDB/1996 e a Constituição Federal/1988 constituem fatores intervenientes necessários e imprescindíveis na medida em que prescrevem princípios e fornecem diretrizes a encaminhar a educação formal brasileira em seus diversos níveis e modalidades.

Assim, o foco na formação de professores e na valorização desses profissionais está expresso em vários momentos na LDB, especialmente no Capítulo VI. Para os objetivos deste estudo, destacamos o Artigo 63, Inciso III que determina que “Os institutos superiores de educação, manterão: [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Ainda, consoante com o nosso estudo, consideramos importante destacar também o Artigo 66 da LDB ao preconizar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Como podemos ver, a legislação oferece a perspectiva de que a formação de professores para a docência superior possa ocorrer também em cursos de pós-graduação lato sensu (Especialização), já que considera apenas prioritária, portanto, não exclusiva, a formação em cursos stricto sensu (Mestrado e Doutorado). Depreendemos que esta flexibilidade da Lei sobre o nível de formação exigido para o magistério superior se dê em razão de dificuldades e falta de condições presentes em algumas regiões do Brasil no que se refere ao acesso de amplos segmentos sociais, impossibilitando-os de cursar a pós-graduação stricto sensu pela inexistência ou oferta reduzida de cursos dessa natureza.

Podemos depreender que a formação é regulamentada no intuito de assegurar o aperfeiçoamento dos professores e a valorização dos profissionais da educação, buscando a melhoria da qualidade do ensino ofertado, conforme preconiza a LDB de 1996.

### 3.1 Formação de professores e os saberes profissionais que alicerçam o trabalho no Ensino Superior

Segundo o entendimento de Tardif (2011, p. 37), sobre a formação de professores e seus saberes, “[...] pode-se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação)”. Conforme o Quadro 1 (TARDIF, RAYMOND, 2012), os saberes dos professores podem ser divididos em pessoais, provenientes da formação escolar, de programas e livros utilizados no trabalho, de sua própria experiência na profissão e da formação profissional para o magistério.

Saberes esses adquiridos por meio de fontes sociais como a família, o ambiente de vida, as instituições de formação, na experiência dos pares entre outros. Esse saber se integra no trabalho docente através da mobilização requerida em determinadas situações.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Na utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação a tarefa.
Saberes provenientes de sua própria experiência profissional, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif; Raymond (2012, p. 4)

Segundo os dados contidos no Quadro1, as fontes sociais de aquisição de saberes são integradas ao trabalho docente de diversas formas manifestadas na atuação profissional. Paquay (2001, p. 212), todavia, lembra que “[...] é preciso

dominar saberes para ensinar [...] mas nem por isso se pode dizer de forma bem fundamentada [...] que a relação como saber acompanha a competência do especialista”.

Nesse sentido, podemos afirmar que os saberes dos professores podem ser adquiridos através de diferentes fontes sociais, contudo, possuir esses saberes não implica possuir competências específicas/pedagógicas capazes de tornar a ação profissional mais qualificada no processo educacional desenvolvido nas salas de aulas.

A formação deve alcançar um modo de ser caracterizado por uma qualidade existencial, com emancipação e plena autonomia do sujeito em que a mobilização dos saberes supracitados relaciona-se a competências específicas na utilização de ferramentas e adaptação às diferentes situações encontradas nos ambientes educacionais.

Severino (2011, p. 132) corrobora com este entendimento quando afirma que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências, mas, que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Nesse sentido, a ação do educador e a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, que deve impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação uma qualidade.

Para Tardif (2011, p. 37), estes saberes pedagógicos podem ser definidos como:

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] são incorporados na formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Para completar a formação inicial que fornece o arcabouço ideológico à profissão, Libâneo (2008, p. 189) ressalta a necessidade da formação continuada priorizando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático.

A formação continuada deve ser capaz de formar para a pesquisa, para o ensino e para a extensão, além de desenvolver no sujeito uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Masetto (2003) menciona que a formação continuada pode ocorrer tanto em instituições de ensino superior (pós-graduação) quanto no próprio contexto de trabalho. Para este autor, nos cursos de pós-graduação observa-se uma metodologia de trabalho na qual:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2003, p. 183-184).

Existem discordâncias quanto à formação continuada em nível de pós-graduação, nas quais a formação para o ensino apesar de ser contemplada na formação para a pesquisa nem sempre oferece formação adequada para a docência universitária.

Nem sempre a formação para a pesquisa é suficiente para uma atuação profissional competente do sujeito. Formando pesquisadores é possível descobrir, compreender e aperfeiçoar novos conhecimentos, em diferentes assuntos, tais como: os currículos educacionais, os planejamentos de cursos, e as ações capazes de empregar saberes imprescindíveis para a formação e desenvolvimento de novos estudantes.

Dessa forma, no que diz respeito à formação de docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino e, em especial, no ensino superior, é necessário a pesquisa para fomentar uma renovação do saber-fazer educativo e a mobilização adequada a cada situação apresentada nos ambientes escolares

Essa renovação deve fazer referência à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis (TARDIF, 2011).

A formação pedagógica, portanto, é imprescindível frente às mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, pois novas exigências profissionais aos professores estão se impondo em face das alterações que afetam tanto a graduação quanto a pós-graduação. Para Masetto (2005, p. 184), a pós-graduação

[...] deverá se abrir e propiciar essa formação aos mestrandos e doutorandos [...] poderia organizar atividades de formação pedagógica para docentes do ensino superior que não estão frequentando seus cursos no momento, mas que se interessam por essas atividades. Inclusive para

docentes da própria universidade onde ela está inserida, e que necessitam e desejam essa formação pedagógica.

Conforme referenciado, a formação pedagógica do professor adquirida por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) deve ser entendida como um processo que possibilita o aperfeiçoamento contínuo e se regulamenta por meio de instrumentos legais como a LDB, PNE, PNPG, entre outros.

Os programas de formação continuada de professores podem ser denominados por vários termos e com o objetivo de ampliar essa compreensão podemos entendê-la como

[...] capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização e compreensão (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2011, p. 34).

Conforme supracitado existem diferentes terminologias e diferentes processos de formação continuada com objetivos, conteúdos e formas distintas, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. Formações que podem realizar-se por meio de estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação em instituições públicas ou privadas. Podem acontecer por meio de cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores, com participação voluntária ou obrigatória (MASETTO, 2003).

A definição dos tipos, formas ou modalidades de formação, assim como o funcionamento para o desenvolvimento dos programas de formação inicial ou continuada, são de responsabilidade institucional.

Em relação à formação continuada, é importante ressaltar a oferta na modalidade presencial ou na modalidade a distância (EaD). Atualmente, é grande a quantidade de propostas de formação continuada à distância, com o uso, da Internet. A EaD é legalizada no ensino superior por meio da LDB/96 e dos Decretos nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; nº. 2.561, de 27 de abril de 1998, e da Portaria 301 de 7 de abril de 1998.

Essa modalidade de ensino surgiu em decorrência da necessidade sentida por indivíduos que buscam tempo e espaço alternativos para estudarem. Essa demanda alia os elementos disponíveis da tecnologia à necessidade de

qualificação no tempo disponível; essa modalidade de ensino a jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho é atrativa, pois é preciso conciliar o tempo de trabalho como o disponível com os objetivos de formação. Trata-se de uma flexibilização do ambiente físico em virtual.

Preti (2000, p. 20) esclarece a respeito da clientela da EaD que:

[...] a maioria dos seus alunos apresenta características particulares, tais como: são adultos inseridos no mercado de trabalho, residem em locais distantes dos núcleos de ensino, não conseguiram aprovação em cursos regulares, são bastante heterogêneos e com pouco tempo para estudar no ensino presencial. Esses estudantes buscam essa modalidade porque nela encontram facilidade para planejar seus programas de estudo e avaliar o progresso realizado, e até mesmo porque preferem estudar a sós a estudar em classes numerosas.

As características citadas anteriormente, permitem à EaD uma função sócio-política mais ampliada ao possibilitar um espaço de democratização do ensino e probabilidades para a educação formal acontecer em espaços virtuais. Dessa forma, observa-se que existe um conjunto de pressupostos que sustentam as propostas de formação continuada de formação de professores.

Santos (2005, p. 131) faz o esclarecimento que

[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta.

A formação continuada nos dias atuais é imprescindível e, deixa de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, e colabora para melhorar os espaços educacionais, reinventando, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalização do professor.

Todas essas contribuições oriundas de estudos que concebem o espaço educacional como foco de formação continuada, como os cursos via EaD, valorizam os saberes dos professores e reconhecem que os ciclos de vida profissional deles constituem-se em pilares<sup>15</sup> para novas tendências na sua formação, na busca por uma educação de qualidade tão exigida pela sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU,

---

<sup>15</sup>Quatro pilares da educação: aprender a conhecer significa não tanto aquisição de um vasto repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento. Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e trabalhar em equipe. Aprender a conviver quer dizer tanto a direção da descoberta progressiva e da interdependência quanto à participação em projetos comuns. Aprender a ser significa contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para se comunicar, espiritualidade.

2002).

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir” são elencados quatro pilares para a educação, já referidos, formulados a partir da ideologia neoliberal que orienta as IES a investirem em formação com qualidade e preparar o aluno para um mercado de trabalho bastante exigente com sua clientela (DELORS, 2000).

Para Masetto (2003, p. 16), nesse relatório da UNESCO os docentes do ensino superior são convidados a ver a missão da educação nesse nível de ensino como:

Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptam às necessidades presentes e futuras da sociedade [...] eforçar os vínculos entre educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade.[...] criar novos métodos de trabalho, que vão desde os serviços de educação a distancia até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

Nesse contexto, a qualidade e as diferentes formas de oferta do ensino têm sido interpretadas de maneira mais flexível. E, atualmente, o conceito de qualidade foi revisado e depende de outras interpretações sobre concepção da formação, do ensino em si e da qualidade do trabalho do seu corpo de funcionários, observado por meio de suas contribuições para a sociedade.

Nesse sentido, é necessário relacionar a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho, isto é, possibilitar interlocuções entre a formação e respostas às demandas sociais. O ato de lecionar e gerir a educação de qualidade está profundamente ligado às competências e habilidades que precisam ser contextualizadas e experimentadas no decorrer do programa de formação.

Tal postura, segundo o ideário neoliberal, favorecerá as IES na construção de espaços educativos de aprendizagem que respondem às demandas por meio de orientações mais abrangentes e menos tópicas, com visão em longo prazo. Já se constatou que não se promove melhoria de qualidade do ensino somente por meio de ações que privilegiam ora a metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores, ora as condições físicas e materiais da escola. Pois qualquer ação isolada traz resultados meramente paliativos para a fragmentação do ensino resultante da estruturação do ensino brasileiro.

Assim sendo, para se atingir o sucesso na construção de um ensino de

qualidade, as ações precisam ser articuladas e conjuntas, conduzidas pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu gestor, voltada para a dinamização e coordenação do processo participativo.

A sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos, é também um local de aprendizado de valores e comportamentos. Pois a educação de qualidade depende também da relação estabelecida entre professores e alunos em sala de aula (MASETTO, 2003).

Nesse sentido, não é possível desvincular a realidade das IES da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação envolve interesses e intenções, e o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação e orientação, conforme defende Morin (2000).

Assim, deve partir do professor uma ação pedagógica voltada para o novo, para a afetividade e para o diálogo com o objetivo de transformar a relação com os alunos em uma relação humana, que promova aprendizagem e ensino de qualidade. Nesse sentido, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo” (FREIRE, 1986, p. 39).

Conforme Libâneo (2008, p.19), os professores:

[...] tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções [...] Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teóricos metodológicos, explícita ou implicitamente. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições.

Dessa forma, a prática baseada em prescrições ou em senso empírico é uma forma de conhecimento que permite ao profissional da educação uma atuação docente. Contudo, para melhorar essa atuação é necessária também a fundamentação teórica para respaldar o trabalho. Nesse sentido, a ação do professor necessita de validação científica, ponto de partida para o entendimento de diversos fatores sociais e educacionais.

Quando essa ação não é fundamentada teoricamente pode enfrentar dificuldades permeadas tanto por um direcionamento mais conservador na escolha de técnicas de avaliação, quanto por uma real discrepância entre o que é vivenciado pelo educando em relação ao ensino formal escolar (SANT’ANNA, 2001).

Estudos mostram que as IES tendem a não considerar muitas dessas vivências importantes dentro do contexto ensino-aprendizagem, o que reflete, principalmente, no baixo rendimento e fragmentação curricular. Para enfrentar tal desafio, o ambiente escolar necessita se adequar às novas exigências da sociedade por meio da mudança e da atualização das práticas pedagógicas conservadoras. Essas práticas colocam o professor como o centro do processo ensino-aprendizagem e o discente como mero receptor de informações. Informações essas que, dependendo da tendência pedagógica utilizada, limitarão o processo ensino-aprendizagem a informações a ser memorizadas para responder questões preestabelecidas. (LIBANEO, 2008).

Atualmente, segundo a visão de Masetto (2003), a sociedade espera ter na educação de nível superior um profissional que, ao reunir competências pessoais com as expectativas dos discentes e as exigências do meio em que vive, seja capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz e eficiente. Para tanto, é necessário, nas salas de aula do ensino superior, a presença de um profissional com conhecimento e habilidades pedagógicas.

Inferimos, pois, um crescente número de profissionais que admitem a necessidade de adquirirem conhecimentos e habilidades pedagógicas para que sejam capazes de subsidiar a sua prática de ensino. Assim, entendemos que a ausência da formação didático-pedagógica e das ferramentas que propicia aos professores do ensino superior um trabalho pedagógico de qualidade, deve ser contemplada por meio de cursos complementares.

Essa formação pode acontecer em cursos de especialização, primordialmente voltados para suprir a lacuna em sua formação, tanto nos conhecimentos na área dos fundamentos da educação (históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre outros), como o imprescindível conhecimento no campo da didática, ou seja, conhecimentos da área pedagógica (GIL, 2008).

No caso específico deste estudo, privilegiamos o curso de especialização em metodologia do ensino superior, como nos referimos no início desta dissertação, por entendermos a sua relevância em uma realidade que ainda carece de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a formação de professores e que lhes dê suporte teórico-prático para o exercício da docência em cursos superiores.

Os conhecimentos dos professores que atuam no ensino superior são

adquiridos em IES, como determina a LDB. Nesse sentido entendemos que são saberes provenientes da teoria e da prática, resultantes de estudos teóricos e estágios que servem de base ao trabalho profissional, tal como podemos visualizar no Quadro 1.

Tardif (2011, p. 234) reconhece que essa perspectiva equivale a fazer do professor “tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. E dessa forma, contribuir para a melhoria do ensino ofertado. Segundo esse autor (2011, p. 240), entender os professores como sujeitos do conhecimento “é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.”

Depreendemos, a partir desses autores e da nossa própria experiência, que existe um conjunto de saberes pedagógicos que são de extrema importância para o exercício da profissão professor. É necessário que os educadores construam interlocuções entre o significado do conteúdo curricular e os saberes necessários à vida social. Nesse sentido, os professores necessitam desenvolver uma profunda compreensão do que é educação, entendendo esta como um processo inerente à sociedade humana pela ação de seus agentes sociais. Assim, podemos dizer, que a sociedade humana se configura como uma “sociedade pedagógica” e que “ensinar exige respeito aos saberes dos educando”, como nos ensina Freire (2001, p.30).

Nessa mesma linha de raciocínio, convém observar o que Paquay (2001, p. 214), nos diz sobre ensinar. Para esse autor, esta ação pedagógica não deve ser entendida somente como uma

[...] ação intencional, e os professores reclamam para si tal razão. Daí a construir uma imagem racionalista do ofício e das práticas é um passo. Porém, é preciso renunciar a isto. A razão não é uma referencia universal, mas um constructo histórico, inseparável de uma cultura e de um sistema de valores.

Dessa forma, é preciso analisar o ensino como um processo mais amplo e não somente como uma ação rotineira. Significa, também, fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, éticas, filosóficas e políticas. Quanto à ética, o professor deve ter a capacidade de “julgamento moral tal como se aplica aos dilemas da ação pedagógica. A competência do professor está em cortar os nós

górdios que ninguém pode cortar por ele”. (PAQUAY, 2001, 214). No contexto dessa discussão, Masetto (2003, p. 13) afirma que só recentemente no Brasil

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão.

Assim, como educador, o profissional da educação necessita da competência pedagógica, que poderá se constituir e se aprofundar por meio de disciplinas que irão complementar sua formação, tais como as disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino e a disciplina Prática Pedagógica. Elas constituem áreas integradoras transversais, que articulam atributos da Psicologia, Sociologia, Epistemologia e do pensamento educacional, mobilizando o educador para a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica.

As disciplinas ora citadas são ciências cujos objetivos fundamentais são de organizar as estratégias de ensino, das questões práticas à metodologia e das estratégias de aprendizagem, o que, juntamente com outras disciplinas, fundamenta melhor a prática pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Vale ressaltar que a utilização da metodologia de ensino pelo professor vai depender da concepção de educação que ele tem. Assim, se o professor tem uma concepção de educação em que a transmissão de conhecimento é o único objetivo e a manutenção do status quo é a primordial finalidade, sua concepção de educação se enquadra nos limites do que pode ser denominada de educação bancária.

Essa visão tradicional de ensino coloca o professor simplesmente como aquele que detém o conhecimento e, portando, o transmite para os seus alunos contradizendo a visão libertadora e emancipatória da educação, que permite ao aluno aprender a tomar iniciativa, ao invés de ser unicamente uma fonte receptora de conhecimento (FREIRE, 2001). Como vemos, Paulo Freire (2001, p. 52) discorda dessa concepção reducionista de educação ao afirmar que

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educando nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

De acordo com o pensamento freireano, podemos afirmar que se o professor tem a concepção de uma educação que busca a transformação da realidade, o conhecimento passa a ser fruto de uma construção coletiva. Dessa forma, o professor se torna um mediador desse conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo. Nessa perspectiva, o professor, ser crítico, deve ser responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Sob o respaldo da concepção freireana sobre educação, concebemos a formação de professores numa perspectiva que se afastados ditames das orientações neoliberais, como as preconizadas em vários documentos entre os quais o Relatório Delors, encomendado pela UNESCO, já referido. Mas, entendemos que as mudanças na realidade dependem também e, fundamentalmente, das condições que são postas, no caso em estudo, ao professor (como, remuneração condigna, reconhecimento pelo trabalho que realiza escolas bem equipadas, e outras.), para que possa realizar um trabalho pedagógico desencadeador de mudanças (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Autores, como Masetto (2003), defendem a necessidade de mudança no ensino escolar. Para esse autor, essa mudança depende da formação e da transformação das práticas do professor atuante em sala de aula, daí a extrema importância de um trabalho reflexivo e de uma reconstrução permanente pelo professor de sua identidade pessoal e também profissional.

Pessoal, porque segundo esse autor, só é possível mudar o meio e as práticas pessoais, quando se aprende a mudar a si próprio, ou seja, o jeito de agir, pensar, fazer, olhar e viver as coisas do cotidiano da vida humana. A mudança pessoal, a mudança de atitude, é que leva a uma transformação profissional que todo indivíduo necessita experienciar no decorrer de sua carreira profissional para que possa atuar, de maneira eficaz e eficiente, no que se propôs a fazer.

Em que pese a posição de Masetto, com a qual concordamos apenas parcialmente, a transformação profissional não depende, como quer o autor, de disposições inteiramente subjetivas. Embora estas sejam de grande peso no decorrer da carreira profissional, a transformação porque cada professor há que passar no exercício do magistério, depende também (mas não exclusivamente) de uma variedade de condições objetivas, principalmente aquelas que precarizam o trabalho docente, às quais já fizemos referência.

A formação dos professores é tema recorrente, principalmente, a partir da

década de 90, de muitas discussões e descontentamento; as pesquisas sobre a insatisfação revelam o quanto a prática pedagógica dos profissionais pode ser ressignificada à luz das concepções em educação (MASETTO, 2003).

Apesar das grandes dificuldades, como baixos salários, condições de trabalho precárias, entre outros, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional; porém, insistimos que tais atributos profissionais são, igualmente, inseparáveis das reafirmadas condições objetivas de vida e, portanto, do trabalho do professor.

Como estamos acentuando, perante as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que ocorrem. Assim, a educação, entendida como prática social deve ser entendida sobre base histórica, como um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, um processo contínuo.

Como aludimos em uma parte deste trabalho, o professor em sua formação deve desenvolver competências e habilidades a fim de prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Em tal sentido, entendemos que todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a analisar o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

Perrenoud e Thurler (2002, p. 19) entendem competência como

[...] aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes [...]

De acordo com Masetto (2003, p. 25-26), a docência no ensino superior exige competências próprias a esse nível de ensino, ou seja, aptidões para mobilizar saberes, capacidades, atitudes, entre outras competências, para o enfrentamento de situações. Dessa forma, “[...] as competências para o ensino superior são: competência em determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e exercício da dimensão política”.

No domínio em determinada área do conhecimento, o professor do ensino superior deve dominar conhecimentos básicos além de experiência profissional adquirida por meio de cursos nas universidades e/ou faculdades. No domínio da

área pedagógica, encontram-se quatro grandes eixos para nortear as ações dos professores e, por último, a competência do exercício da dimensão política, age como alguém que é cidadão, um político que não poderá deixar de sê-lo ao entrar em sala de aula. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 27) destaca como os quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem da área pedagógica: “[...] o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceutor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.”

Tardif (1998) argumenta que as competências pedagógicas do professor universitário necessárias para realizar a docência são: reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, entre outras. Ao desenvolver as competências necessárias ao ensino superior, o professor torna-se agente de transformação social.

Pelo exposto, segundo as concepções desses estudiosos, entendemos a complexidade do que é exigido ao professor no exercício da sua profissão; daí a relevância do seu processo formativo, quer inicial ou continuado. O Projeto Político Pedagógico (PPP) serve como documento orientador desse processo formativo; ele expressa a concepção político-pedagógica a encaminhar as ações esperadas do professor, a importância e o papel do currículo<sup>16</sup> de um curso na definição do perfil do profissional que se pretende formar.

O PPP é considerado um subconjunto do PDI ao organizar e consolidar a programação das “[...] atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários” (MASETTO, 2003, p. 60). O PPP organiza as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão com a orientação de políticas de contratação de docentes e funcionários dando sentido ao compromisso social de uma instituição de educação superior (GIL, 2008).

Especificamente, em relação ao ensino de pós-graduação (*lato sensu*) é a organização interna da IES que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicita a missão, a visão de sociedade e de ensino superior, faz o planejamento dos cursos, atividades e o projeto que pretende desenvolver na área de ensino e extensão buscando superar a fragmentação das áreas de

---

<sup>16</sup>O currículo constitui um elemento importante na qualidade do ensino. E, não existe uma noção, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas.

conhecimento, tudo isso em concordância com o projeto político pedagógico.

Nesse contexto, o professor de ensino superior é um colaborador na construção do PPP nas IES devendo planejar suas disciplinas de forma integrada com as demais e com outras atividades do curso. Visando a formação de um profissional capaz de responder às demandas da sociedade moderna, o PPP contribui com a qualidade da vida em sociedade, se levado a cabo em ações concretas.

No âmbito do PPP, o currículo é uma ferramenta norteadora desse projeto; tradicionalmente vem sendo constituído por um conjunto de disciplinas que transmitem conhecimentos tidos como necessários para a formação do professor, bem como envolve, ainda que nem sempre explicitamente, as competências esperadas a esse profissional.

A partir dessa compreensão, as disciplinas são componentes curriculares importantes que integradas a outras disciplinas colaboram para a formação do profissional que, por suposto, a sociedade atual exige. Assim, o currículo se realiza pelas disciplinas, atividades previstas desenvolvidas em conjunto pelos professores e alunos. Podemos entender as disciplinas curriculares como

[...] um componente curricular e como tal deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo e não se sobrepor a ele, como se fosse totalmente autônoma, mas devendo se reportar a nada a não ser aos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa. A noção de currículo apresentada dessa forma é muito mais abrangente porque engloba a organização da aprendizagem na área cognitiva, e em outros aspectos fundamentais da pessoa humana e do profissional: saberes, competências, habilidades, valores, atitudes [...]. (MASETTO, 2003, p. 67)

Assim, além dos componentes curriculares organizados devem ser levados em conta na construção do currículo aspectos relacionados às necessidades da sociedade moderna onde esses profissionais irão desempenhar sua função. Outro ponto importante a merecer atenção é a avaliação curricular para verificar, em diferentes níveis, a eficácia e a eficiência do currículo.

A verificação da eficácia dos objetivos deve ser constituir um trabalho prévio a qualquer reforma curricular. Os objetivos a serem cumpridos podem ser definidos como: tempo suficiente para os professores poderem ensinar e os alunos aprenderem, a estruturação dos conteúdos de forma clara, progressiva e geradora de novas oportunidades de aprendizagem, se possibilitam uma eficaz construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e se os rendimentos oferecem aos

professores possibilidades para deixarem que os alunos recuperem os atrasos (GIL, 2008).

Assim, um currículo eficaz é aquele que apresenta uma estruturação que facilita aos alunos oportunidades para aprenderem em tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento. A eficácia pode ser medida por meio de características dos alunos, como (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível socioeconômicos); dos professores (formação acadêmica, formação pedagógica, atualização científica, motivação), as características dos recursos didáticos disponíveis (manuais) e das características dos subsistemas educativos (aulas, escolas, administrações regionais e locais).

Nessas breves considerações sobre currículo, como peça chave na composição do PPP, temos como pertinente ouvir Severino (2011, p. 131) ao expor que:

[...] a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade [...]. E, toda a mediação “pedagógica” para esse desenvolvimento de nossas sensibilidades às diferentes gamas de valores que qualificam nossas ações, embora não possam se reduzir a meras formulações didáticas, elas pressupõem e envolvem necessariamente um exercício de reflexão, [...] o que está em pauta é um processo de formação que jamais se reduz ao processo de instrução, de ensino, de treinamento.

Dessa forma, na perspectiva em que se colocam os autores a quem recorreremos, a organização de um currículo envolve a definição de características que se pretende que os profissionais formados por um curso desenvolvam quanto ao conhecimento, habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes. Entretanto, entendemos que a definição de características profissionais desejadas em documentos como o PPP (conhecimentos, valores, atitudes), embora importante e necessária, não constitui por si só garantia para bem qualificar o desempenho do professor. Transformá-las em ações concretas, é preciso.

As repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional no contexto atual são fonte de ampla discussão acerca do trabalho docente, das exigências educacionais, sociais e políticas postas sobre ele e que remetem, necessariamente, a uma qualificação inicial e continuada cada vez maior, para a constituição do exercício docente. Incluem-se também nessas discussões, as variadas condições postas ao professor e com as quais se depara,

nas mais das vezes dificultando a realização do seu trabalho.

Assim, temos como importante ressaltar que setores organizados da sociedade civil, por meio de suas respectivas entidades, se colocam no seio desses debates e discussões atuais em favor de uma formação que prime pela qualidade da formação, como pelas condições materiais, pedagógicas e outras necessárias a um adequado desempenho profissional. Nesse espaço, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade organizada em defesa da valorização dos profissionais da educação, ratifica a necessidade de atender à demanda da sociedade moderna com relação à formação dos profissionais da educação, que vai desde o uso das tecnologias, de formas de comunicação, fundamentos éticos, o papel dos saberes escolares, até a definição da função social da escola, trazendo repercussões diretas sobre a reestruturação e a melhoria da formação docente.

Essas associações defendem a necessidade de melhoria dos processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, principalmente diante da desvalorização da profissão, da fragmentação dos saberes na estruturação curricular dos cursos de formação, de modo marcante na dissociação teoria/prática, entre outros.

Para analisarmos a formação docente e como os saberes construídos nos processos formativos repercutem de maneira a traduzi-los, reorientá-los, resignificá-los na construção da prática avaliativa de professores em formação, é necessário analisar como se dão as aproximações entre os saberes da formação profissional e o saber da experiência no exercício docente. Especificamente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem partindo da idéia de que uma formação necessita de pressupostos teórico-metodológicos.

Os processos formativos constituem-se numa apropriação crítica dos saberes docentes a fim de que na prática escolar o professor mobilize esses saberes para um exercício profissional consciente das finalidades da educação e das concepções, dos significados, das práticas e das implicações da ação docente, como defende Tardif (2011) e com o qual concordamos.

### **3.2 A formação de professores e as repercussões na prática profissional no Ensino Superior**

A formação do professor que atua no ensino superior, constitui um dos pontos básicos para o exercício profissional, constitui, portanto, um elemento fundamental da qualidade da prática profissional, e, nesse sentido, precisa ter como preocupação central a apropriação dos conhecimentos próprios da ação docente.

Nóvoa (1995), Anastasiou e Pimenta (1996, 2002), entre outros, discutem a formação e a prática pedagógica do professor, a fim de elencar elementos que contribuam para a qualidade da educação, seja através da formação pluridimensional ou de atuações práticas.

Segundo esses estudos, a formação pluridimensional, como elemento colaborador da qualidade da educação, deve garantir uma sólida formação geral permitindo ao professor o entendimento das exigências do contexto em que atua, ou seja, uma resposta condizente ao que lhe é esperado.

A construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, entre outras.), permite ao professor fazer uso criticamente dos saberes docentes. Esses saberes docentes são utilizados como um reservatório de conhecimentos que os professores mobilizam no exercício de sua profissão: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da ação pedagógica, o saber experiencial e o saber da tradição pedagógica (TARDIF; LESSARD 2011; ANASTASIOU; PIMENTA, 1996).

Os saberes das Ciências da Educação e da ação pedagógica são considerados como os saberes da formação, pois constituem os conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação profissional específica do professor (TARDIF, 2011).

Consideramos os saberes da ação pedagógica, especialmente, como repertório de conhecimentos sobre o ensino, como objeto central da formação docente, na medida em que constituem o saber-fazer do professor. Referem-se ao conhecimento pedagógico sobre os conteúdos, ao ensino, à avaliação, à relação pedagógica e envolvem os demais saberes.

Já os saberes curriculares vão sendo apropriados à medida que o professor desenvolve seu trabalho, no exercício do planejamento, na definição dos objetivos, nas transposições didáticas que realiza.

Tanto o saber experiencial como o saber da ação pedagógica são essenciais e este, como saber específico da formação, precisa ser apropriado criticamente pelo professor no processo de formação inicial e contínua, assim como no processo de investigação permanente de sua própria prática.

Dessa forma, o saber da ação pedagógica, representando o saber-fazer do professor que o distingue de qualquer outro profissional, é um saber fundamental de sua formação, o qual assume uma importância epistemológica, prática e política insubstituível para o exercício profissional.

A importância epistemológica de constituir um repertório de saberes sobre o ensino, seus significados e implicações possibilita uma atuação de qualidade. O professor com o domínio desse repertório é capaz de responder às necessidades que as situações de ensino, mesmo complexas e únicas, indicam, como uma referência básica para refletir e tomar decisões com base na experiência profissional. Finalmente, sua importância política é que, em sendo uma referência para o exercício docente, fruto da formação profissional, o saber da ação pedagógica contribui para a valorização social da função docente, vista como profissão de estatuto epistemológico próprio. (TARDIF, 2011)

A construção de uma prática reflexiva requer do professor a investigação contínua de seu fazer pedagógico, pela atenção não só ao observável, ao falado e ao escrito, mas também não-realizado, não-falado e não-escrito, que podem indicar limites no processo de aprendizagem dos alunos, na comunicação em sala de aula, nas situações de ensino e de avaliação e na relação pedagógica, cuja competência pode e deve ser construída já na formação docente.

Essa prática reflexiva pressupõe a curiosidade constante do professor para com os alunos, um pensamento ágil e apurado, bem como a sistemática de reflexão permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Com fundamento nessa concepção de formação e tendo como apoio autores que trazem importantes contribuições acerca da ação crítico-reflexiva, envolvendo ao mesmo tempo questões de ordem técnica, política e epistemológica nesse processo de reflexão sobre a ação docente, consideramos necessário entender quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor e, ainda, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aulas a fim de realizar

concretamente as suas diversas tarefas, como coloca Perrenoud (2000).

Necessário analisar qual é a natureza desses saberes (conhecimentos científicos como as que encontramos nas disciplinas universitárias); conhecimentos técnicos (saberes de ação adquiridos da experiência de trabalho); e como esses conhecimentos são adquiridos (por meio da experiência pessoal, da formação recebida em um instituto, numa escola normal, numa universidade, por meio de contato com professores experientes ou por meio de outras fontes).

### 3.2.1 Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) demonstrou que esta Instituição de Ensino é considerada um referencial importante no que se refere à capacitação em nível de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Em todo o Estado do Maranhão, nos pólos da UFMA, existem 31 programas de pós-graduação aprovados pela CAPES, são ofertados 22 mestrados acadêmicos, 1 mestrado profissional e 6 doutorados, além da Instituição participar de 4 programas em rede, sendo 2 em nível de mestrado profissional e 2 em nível de doutorado, totalizando a oferta de 33 cursos de pós-graduação *stricto sensu*. (UFMA, 2012)

Os cursos são distribuídos nas distintas áreas do conhecimento, sendo 10 cursos nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, 13 na área da Saúde e Biológicas, 9 na área de Ciências Exatas e 1 na área de Ciências Agrárias, este último é o primeiro curso ofertado em campus fora da sede (Chapadinha).

As políticas de incentivo à pós-graduação na UFMA são responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Departamento de Pós-Graduação, DPG. São atribuições do DPG o fortalecimento da pós-graduação, obtido por meio da capacitação de recursos humanos na UFMA, e a melhoria qualitativa e quantitativa dos cursos ofertados pela instituição (UFMA, 2012).

Em termos de capacitação funcional, os afastamentos seguem o Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes (PLANFOR), sendo devidamente regulamentados e acompanhados na Divisão de Capacitação de Docentes, DCD. Também na DCD são acompanhadas e implementadas as bolsas de mestrado e doutorado concedidas pelos órgãos de fomento (CAPES, CNPq). Os cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu* e *lato sensu* e todos os seus parâmetros são

acompanhados e regulamentados na Divisão de Cursos de Pós-Graduação, DCPG.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação tem por objetivo geral coordenar, supervisionar e dirigir a execução das atividades de ensino de Pós-Graduação, assim como estimular as pesquisas em todas as áreas do saber voltadas principalmente à solução de questões locais, regionais e nacionais sempre buscando a excelência e expressando o compromisso com o desenvolvimento sustentável do Estado do Maranhão.

As principais metas são: incentivo e apoio aos projetos de pesquisa envolvendo todas as áreas do conhecimento; a promoção à difusão dos resultados científicos e a transferência de tecnologias desenvolvidas na UFMA; fortalecer a participação da UFMA nos sistemas estadual e nacional de ciência, tecnologia e inovação; a ampliação da interação com as empresas e setores organizados da sociedade para o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação.

Entre os cursos ofertados de pós-graduação lato sensu está o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) que foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº. 05/93 e se destina aos profissionais com títulos de educação superior em cursos de graduação das várias áreas de conhecimento (bacharéis e licenciados). Desenvolve-se em caráter permanente desde 1980, com o propósito de especializar profissionais de diferentes áreas de conhecimento interessados no exercício da docência na Educação Superior. (UFMA, 2012)

O curso enfatiza a formação pedagógica do professor, considerando a necessária interação ensino/pesquisa reclamada pelo trabalho acadêmico. Esse eixo formativo operacionaliza-se numa estrutura curricular composta de 07 (sete) disciplinas, que, se articuladas, permitem desenvolver seus objetivos educativos.

Quadro 2 – Disciplinas destinadas à formação pedagógica no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFMA

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Teoria da Educação	60
Ensino Superior: Teoria e Prática	60
Metodologia da Pesquisa Científica I	60
Psicologia Educacional	60
Didática I	75
Didática II	45
Metodologia da Pesquisa Científica II	60
<b>TOTAL</b>	<b>420</b>
MONOGRAFIA	

Fonte: UFMA, 2012

O Projeto Pedagógico do CEMES (Anexo B) explicita a articulação de expectativas, conteúdos e métodos de modo a: propiciar a compreensão de conhecimentos histórico-sociais, que fundamentam a prática docente na educação superior; favorecer a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do processo ensino/aprendizagem na educação superior; desenvolver capacidades de planejamento, realização e avaliação de práticas pedagógicas críticas pautadas em princípios democráticos e éticos; permitir o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

### 3.2.2 Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM)

O Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM) é uma instituição privada que oferece cursos de Especialização na área de Educação no Estado do Maranhão. Não possui um quadro de docentes permanentes; dessa forma, faz contratações mediante apresentação de currículos e entrevistas aos candidatos pela equipe pedagógica.

Os cursos ofertados pela Instituição são: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar; Docência na Educação Superior; Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; Literatura e Lingüística; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Inclusiva; Libras; e Políticas Públicas e Sociedade. Com a duração de 16 meses, sendo 12 meses com aulas presenciais e 4 meses

para elaboração do trabalho de conclusão de cursos (TCC), expresso em um artigo científico.

Quadro 3 – Disciplinas destinadas à formação pedagógica oferecidas no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior – CAPEM

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Teoria da Educação	60
Educação Ambiental	60
Metodologia da Pesquisa Científica I	60
Psicologia Educacional	60
Didática I	75
Didática II	45
Metodologia da Pesquisa Científica II	60
<b>TOTAL</b>	<b>420</b>
Artigo Científico	

Fonte: CAPEM, 2012

O TCC é um artigo científico de 20 a 30 páginas, defendido através de seminários pelos alunos mediante a escolha de temas relacionados à área educacional.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico existe uma proposta que ainda não foi finalizada, desde que, pelas informações recebidas, ainda não foi submetida à aprovação da comunidade acadêmica. Para a certificação de seus cursos o CAPEM estabelece parcerias com algumas IES, como a Faculdade Santa Fé e a Universidade do Baixo Parnaíba, entre outras.

### 3.2.3 A formação de professores nos cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior UFMA e CAPEM

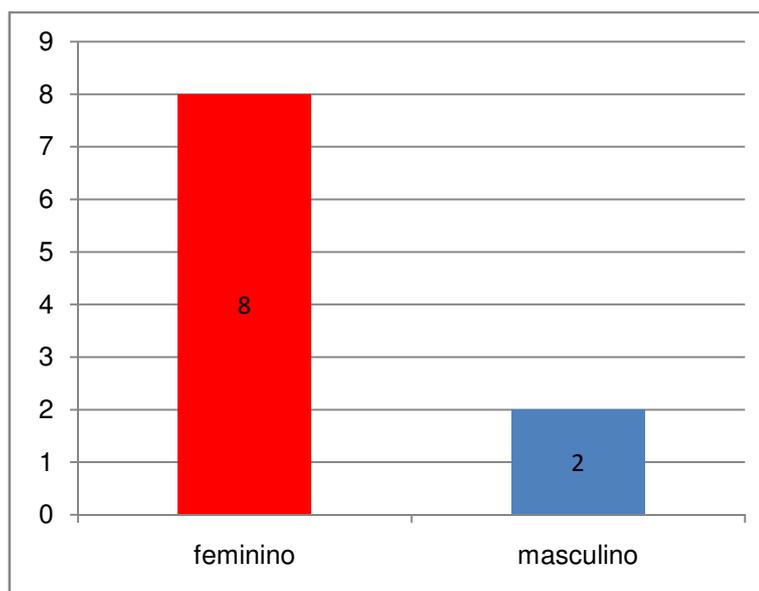
Na pesquisa sobre formação de professores nos cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior UFMA e CAPEM utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário. A análise documental e da proposta pedagógica serviu como importante subsídio para este trabalho, porém, como referido, apenas a UFMA dispunha na época da pesquisa, do PPP. Também subsidiou esta dissertação, ao

longo do processo, a pesquisa e análise bibliográfica. Os questionários foram aplicados aos egressos das duas instituições, totalizando 10 (dez) sujeitos, sendo 5 (cinco) de cada instituição, realizada a aplicação no período de setembro de 2012 a março de 2013.

Os questionários, conforme modelo em apêndice, foram elaborados para levantar dados sobre a formação dos egressos e as repercussões dessa formação na sua atuação profissional, como docentes em cursos de instituições de nível superior.

Para identificação do perfil dos egressos foram contemplados alguns aspectos, entre os quais os relativos ao gênero. Participaram da pesquisa sujeitos dos gêneros masculino e feminino, sendo que nesse universo a maioria pertence ao gênero feminino (80%), e 20% ao masculino, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Essa caracterização permitiu-nos fazer algumas inferências, ainda que não dispuséssemos de estudos aprofundados sobre tal. Assim, depreendemos, por esse Gráfico, a incidência de maior procura por qualificação profissional no campo da formação pedagógica, principalmente na docência no ensino superior, por pessoas do gênero feminino. Esse dado possibilita-nos pressupor um perfil dos egressos investigados quanto à questão do gênero e possíveis variáveis relacionadas à posição hierárquica assumida na família. Essas variáveis acabam por

condicionar o tempo de ingresso das mulheres no ensino superior.

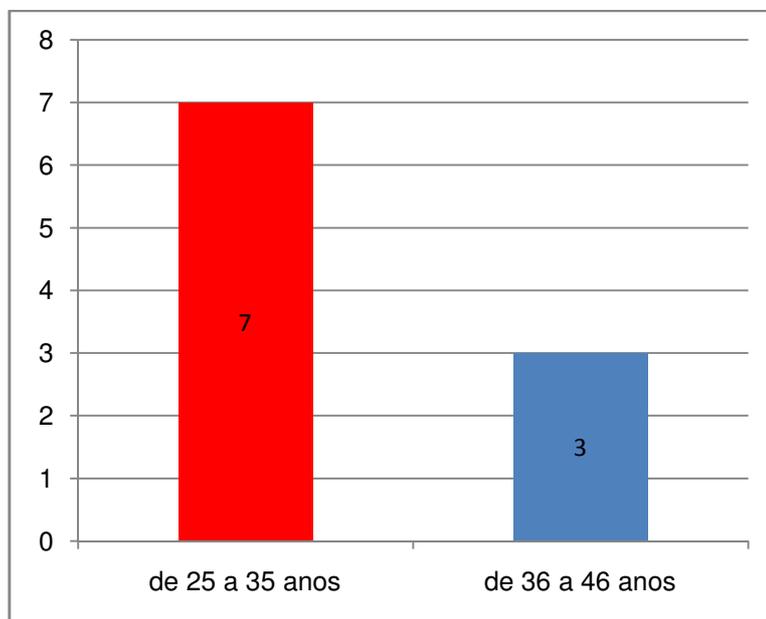
A prevalência de mulheres em estudos voltados para a atuação profissional no Ensino Superior é mostrada por Mendes (2010). Paiva (2006, apud MENDES, 2010) também encontrou prevalência de mulheres em estudo realizado sobre a pós-graduação em educação na PUC-Campinas. O mesmo ocorre com os estudos de Silva, Gontijo e Guerra (2000 apud MENDES, 2010) e, com os estudos de Felli et al. (2011, p. 1571), que se manifestaram da seguinte forma:

[...] este fato ocorre apesar da mulher exercer outras atividades, como educação dos filhos e atividades domésticas, além do trabalho remunerado. Nesse aspecto, há um recorte de gênero importante que tem determinantes da inserção social das mulheres no trabalho.

Devemos ressaltar que a prevalência do gênero feminino na carreira do magistério não é um dado recente no cenário educacional brasileiro.

Com relação à idade dos egressos entrevistados, a maioria (70%) é jovem, situada na faixa dos 25 aos 35 anos; somente 30% variaram entre 36 e 46 anos, conforme ilustrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Idade dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2012)

O fato da maioria dos entrevistados encontrar-se entre 25 e 35 anos, conforme o Gráfico 2, induz à suposição de que a maioria dos egressos pretendeu iniciar sua formação para o exercício da docência em nível superior, ou mesmo dar-

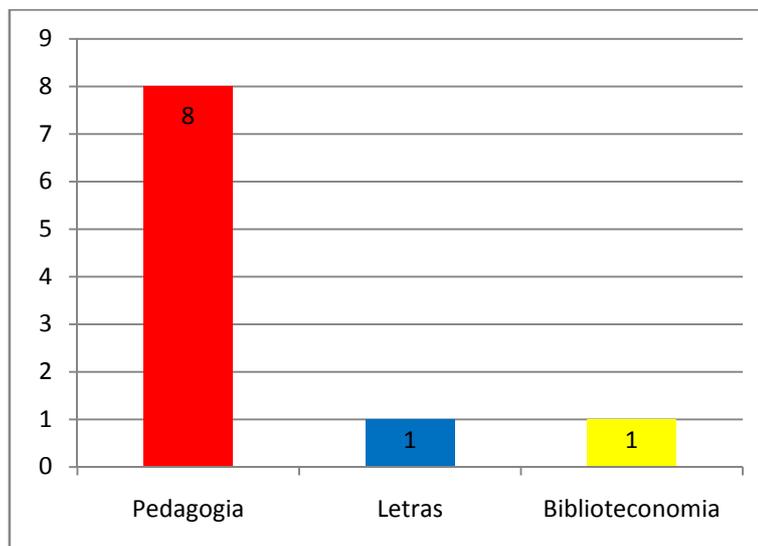
lhe continuidade, logo após o término de suas graduações. Isso porque devemos ter em mente que os cursos de especialização em estudo recebem graduados de todas as áreas do conhecimento, mesmo aquelas que se afastam das licenciaturas. Assim, entendemos que, possivelmente, estes profissionais irão continuar seus estudos seja fazendo um mestrado, doutorado, ou sob outras formas de qualificação.

Esses dados indicam também uma resposta desses sujeitos às exigências atuais postas por um mercado de trabalho crescentemente competitivo. Como estamos enfatizando neste estudo, um dos imperativos da profissão docente, sob o ponto de vista do ideário neoliberal, é a construção em seu processo formativo de competências e habilidades que o tornem apto ao exercício da docência. Sob tal perspectiva, a exigência de níveis mais elevados de qualificação impele esses profissionais à procura de cursos dessa natureza, embora o mercado não venha a todos absorver.

Outros estudos realizados por Mendes et al. (2010), com egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Piauí (UFPI), mostram uma média de idade de 35,5 anos indicando maior grau de maturidade e experiência dos alunos quando decidem fazer uma pós graduação. Esse fato é constatado também por Paiva (2006). Quanto aos estudos de Felli et al (2011, p. 1571) mostraram, igualmente, uma faixa etária mais madura, entre 31 e 40 anos, o que, segundo a autora, “este dado pode estar relacionado à maioria feminina, uma vez que possivelmente as mulheres ingressem na pós-graduação mais tardiamente, após o cumprimento dos compromissos familiares e domésticos”.

Em relação ao curso no qual os egressos obtiveram sua graduação, a maioria (80%) informou ser graduada em Pedagogia; somente 10% são formados em Letras/licenciatura e 10% tem bacharelato em Biblioteconomia, conforme ilustra o Gráfico 3. Podemos perceber também nesse gráfico, uma característica multidisciplinar na composição acadêmica dos egressos participantes desta pesquisa, o que é consoante com a própria natureza dos cursos de especialização em estudo, como esclarecemos desde a parte inicial deste estudo.

Gráfico 3 – Curso de Graduação dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Pela ilustração contida no Gráfico 3, é possível perceber que profissionais de várias graduações estão buscando seu aprimoramento profissional para trabalharem no Ensino Superior. Esse resultado parece indicar uma resposta dos profissionais ligados à docência na procura de uma formação conectada não apenas ao ensino, mas, também, à pesquisa, em conformidade com reformulações curriculares e mesmo de gestão, bem como em maiores aportes de recursos financeiros a cursos e programas educacionais, em processo a partir dos anos finais da década de 90.

É nesse sentido que percebemos que profissionais de outras áreas (bacharéis), como é o caso do bibliotecário participante da pesquisa, demonstram sentir a necessidade de apreender uma metodologia de ensino, assim como os fundamentos pedagógicos que alicerçam a prática docente, quando se propõem a ministrar aulas no Ensino Superior. O resultado demonstra também, ao lado das exigências postas pela legislação, uma espécie de compromisso dos profissionais investigado sem não se limitar a serem meros transmissores dos conhecimentos técnicos recebidos na sua graduação.

Pelas respostas, 90,% dos pesquisados possuem conhecimentos provenientes da anterior formação profissional para o magistério, desde que adquiridos em curso de Pedagogia (80%) e em curso de Letras/licenciatura (10%). Baseando-nos em Tardif e Raymond (2012), podemos afirmar que ao ingressar em

cursos de pós-graduação, essas pessoas carregam consigo uma gama de saberes que os autores em referência (vide Quadro 1) denominam de saberes profissionais, obtidos em instituições formadoras para o magistério que, no caso do Brasil, podem ser universidades, faculdades de educação, institutos superiores de educação, como prescreve a LDB. Concordamos, pois, com Tardif (2011) quando enfatiza que os processos formativos incluem uma apropriação crítica dos saberes docentes, o que possibilitará ao professor mobilizá-los para o exercício profissional, conforme aludimos em outra parte deste estudo.

Entendemos que o aprimoramento do professor para o magistério no ensino superior, embora esteja, de alguma forma, em relação com os requerimentos extensivos a outros profissionais, tem a sua especificidade pois o exercício de “qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor [...] exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”. (MASETTO, 2003, p. 13).

Esse entendimento permitiu-nos observar ainda que as competências ou saberes dos professores são adquiridos através de diferentes fontes sociais, contudo possuí-las não implica possuir competências específicas/pedagógicas capazes de tornar a ação profissional mais qualificada no processo educacional desenvolvido nas salas de aulas (PAQUAY, 2001). Essa elucidação esclarece o motivo da continuação dos estudos dos egressos investigados, principalmente em nível de pós-graduação.

Corroborando com o entendimento de Paquay (2001), Libâneo (2008) enfatiza que no ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, os estágios curriculares não são suficientes. Dessa forma, as instituições de ensino superior, conforme orientações da SESU, passam por uma reconfiguração que inclui os Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Em síntese, as instituições se encaminham a ajustar as suas estruturas curriculares e administrativas para atender às orientações decorrentes do contexto de reformas políticas brasileiras.

Porém, cumpre registrar que, embora o estágio curricular para atender as orientações da SESU como componente curricular da formação de professores deve ser entendido como unidade entre teoria e prática, contribuindo, assim, para a melhoria qualitativa da formação e da atuação profissional, como nos diz Pimenta (1995), os cursos de especialização pesquisados não incluem em sua organização

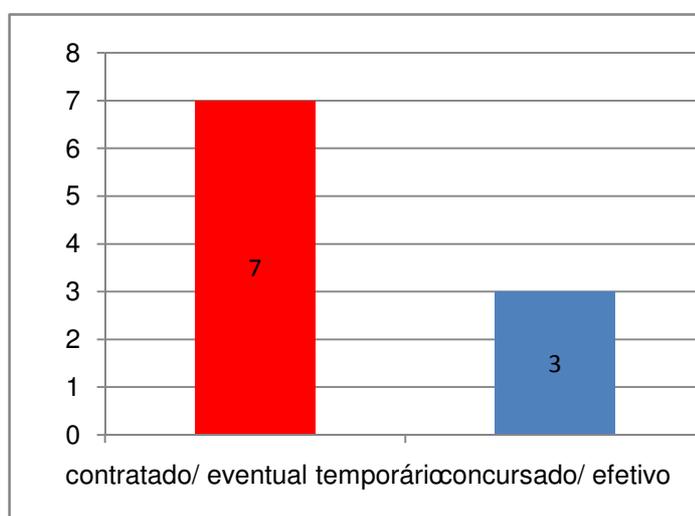
curricular qualquer forma de estágio.

A exemplo da pesquisa realizada por Mendes (2010), a qual mostra que essa grande expansão na área da educação, com a qualificação de docentes já deveria ser esperado, vez que dentre os seus objetivos a pós-graduação tem o de formar profissionais capazes de atuar com capacidades e competências (PERRENOUD, 2000).

Além disso, são relevantes os resultados encontrados por Souza e Goldenberg (1993 apud MENDES, 2010), e Barbosa et al. (2009) que encontraram significativa proporção de egressos já atuantes no ensino superior antes do curso, o que mostra a relevância do mesmo na capacitação do docente. Por outro lado, convém observar que a Comissão Própria de Avaliação (CPA), da Faculdade de Educação São Luis de Jaboticabal, em seu *Relatório da Pesquisa de Perfil do Aluno Egresso* dos diversos cursos oferecidos por essa instituição, em 2012, mostra uma pequena diferença entre os egressos dos cursos de pós-graduação que atuam na área de formação e aqueles que não atuam, sendo 52,3% atuando e 47,7% não.

Com relação ao vínculo empregatício dos pesquisados, a maioria, (70%) respondeu ser contratado/eventual temporário, conforme mostrado no gráfico 4. Somente 30% referiram-se como concursados, portanto, efetivos. Os 70% contratados, ou seja, com emprego eventual/temporário, trabalham em IES privadas, contratação que lhes exige desenvolver em seu trabalho uma postura criativa, com iniciativa e cooperação, segundo suas percepções.

Gráfico 4 – Tipo de vínculo contratual

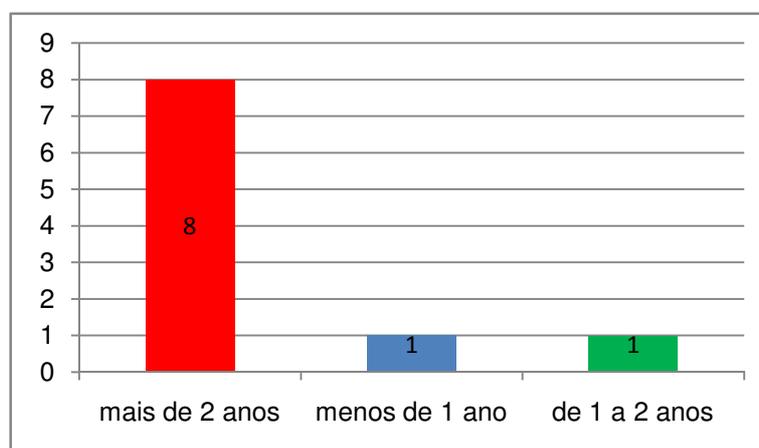


Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A própria natureza da contratação - eventual/temporária - confere a esses profissionais uma situação de fragilidade quanto ao vínculo empregatício que mantêm com as instituições em que desenvolvem o seu trabalho. Ressalte-se que alguns pesquisados afirmaram trabalhar em mais de uma instituição na tentativa de melhorar os ganhos financeiros e para maior segurança profissional.

O tempo de exercício na função de professor no Ensino Superior mostra que a maioria (80%) atua no ensino superior há mais de 2 (dois) anos, conforme ilustra o Gráfico 5. Quanto aos demais, 10% afirmaram estar exercendo a função no intervalo de 1 (um) a 2 (dois) anos e 10% há menos de 1 (um) ano.

Gráfico 5 – Tempo exercido na profissão docente



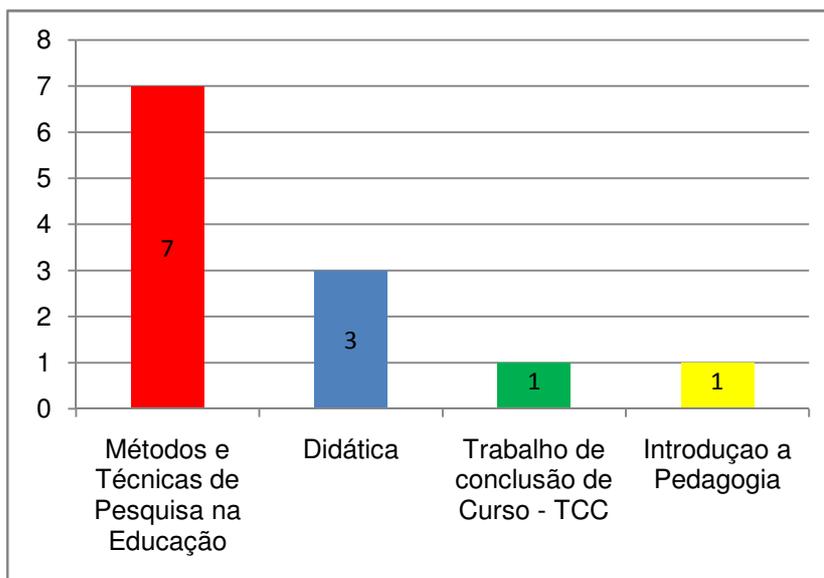
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Percebemos pelos dados mostrados nesse Gráfico, que grande parte dos sujeitos da pesquisa vêm se mantendo no magistério no ensino superior a um tempo que, embora não seja longo (mais de dois anos), pode ser um indicador de que pretendem continuar enveredando nesse campo profissional. Encontrar formas de mantê-los assim, em um país com carência de profissionais capacitados, como é o caso do Brasil, deve ser uma preocupação inserida claramente nas políticas públicas para a educação. Estudos realizados por Mendes et al. (2010) indicam o quanto é significativo o tempo de permanência de professores no exercício do magistério. Como estamos acentuando neste trabalho, a experiência obtida por uma maior permanência na atividade docente constitui uma das mais fecundas fontes de saberes dos professores, como esclarece Tardif (2011).

Quando indagados sobre as disciplinas que lecionam no ensino superior,

70% responderam que lecionam Métodos e Técnicas de Pesquisa na Educação, conforme ilustrado no Gráfico 6. Didática também foi citada por 30% dos professores, além de Introdução à Pedagogia (10%) e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (10%).

Gráfico 6 – Disciplinas lecionadas no ensino superior pelos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Destaque-se que alguns sujeitos da pesquisa afirmaram ministrar mais de uma disciplina, o que, por suposto, implica numa apropriação maior de conteúdos obtidos durante a formação, mas que podem ser também derivados de outros espaços e tempos, a exemplo dos oriundos da formação continuada, com a consequente melhoria da capacitação profissional dessas professoras. Do gráfico 6 é possível depreender também que todos os egressos pesquisados ministram disciplinas na área do curso de pós-graduação realizado.

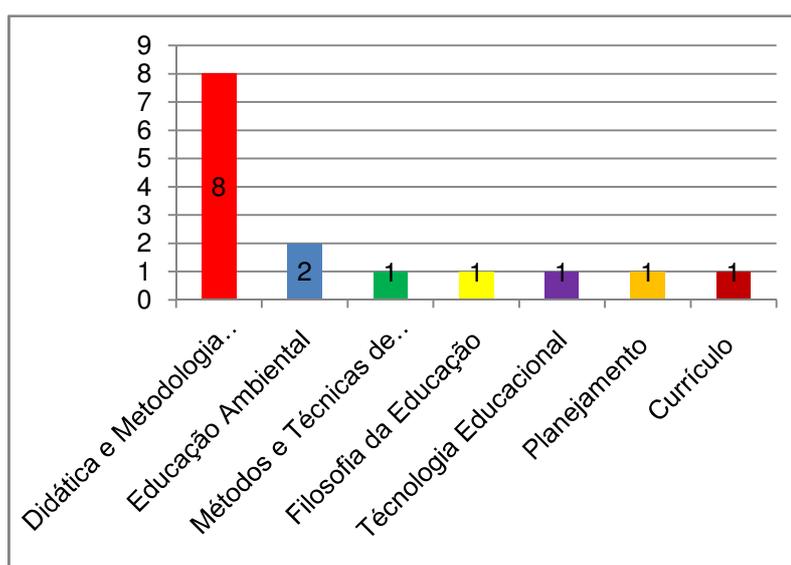
Entre os aspectos básicos da pesquisa realizada tivemos como essencial indagar aos professores sobre as disciplinas que mais fundamentam a sua atual prática profissional, tendo 80% citado as disciplinas Didática e Metodologia do Ensino Superior (Gráfico 7). Chama atenção o irrisório percentual de respostas às demais disciplinas, notadamente as de fundamentação, como Psicologia da Educação, e uma que é também primordial na formação dos que se propõem ao exercício do magistério – Currículo. Além disso, chama atenção a ausência de referência a Teoria da Educação, que compõe o currículo do curso ministrado pela

UFMA, principalmente se considerarmos o objetivo proposto de especializar profissionais para atuar no ensino superior, instrumentalizando-os teórica e metodologicamente para desenvolver uma prática pedagógica competente, crítica e reflexiva. Tal distanciamento na contribuição desses conhecimentos para a prática profissional causa maior perplexidade considerando que 90% dos professores participantes desta pesquisa vieram de cursos de licenciatura (80% - Pedagogia e 10% - Letras).

Como podemos observar no gráfico 7, entre as demais disciplinas, Educação Ambiental foi a que teve o percentual mais elevado (20%), tendo sido citada por egressos provenientes da IES privada. Esta incidência de respostas nessa instituição deve-se à diferenciação curricular dos dois cursos de pós-graduação em estudo, dado que tal disciplina não integra a organização curricular do CEMES/UFMA, ou seja, não está contemplada no Projeto Pedagógico desse curso.

Entendemos que a diferenciação curricular, evidenciada neste estudo, é consoante ao que estabelece a Lei 9.394/96 –LDB- que confere às instituições de ensino superior, constituídas ou não como universidades, diferentes graus e elementos de autonomia (Art. 72), entre estes o de definir os currículos de seus cursos, desde que observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação (Inciso IV, § 1º do mesmo artigo).

Gráfico 7 – Disciplinas que mais fundamentaram a prática docente dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Tendo por base essas questões, consideramos pertinente visualizar a posição individual dos professores, com especial destaque sobre os saberes adquiridos e as disciplinas cursadas na especialização que mais fundamentaram sua prática profissional.

O egresso1 (um), respondeu que as disciplinas que mais fundamentam sua prática profissional são Planejamento Curricular, Didática e Metodologia do Ensino pois lhe dão embasamento na área de atuação enquanto professor. Para esse egresso, na Didática aprendeu a construir planos de aulas e apresentar melhor seus seminários, o que se evidencia em sua atuação como professor ao pedir a seus alunos que façam seminários, momentos em que os instrui e os orienta sobre como devem fazer.

O egresso afirmou ainda que, no geral, considerou o curso como “fraco e aligeirado”, o que lhe causou sofrimento nas primeiras aulas ministradas, tendo que pedir muita ajuda a colegas que por já serem professores no ensino superior, detêm experiência no campo do magistério. Afirmou, também, que na sua atividade profissional ainda se sente despreparado apesar de já haver passado algum tempo desde a primeira vez de atuação, pretendendo fazer outra especialização para ver se melhora sua atuação na área da educação, citando o curso de Gestão Educacional como provável escolha.

Essas respostas demonstram que os saberes provenientes da formação dos profissionais para o magistério e aqueles provenientes da própria experiência contribuem para que a repercussão na prática profissional possa ser a melhor possível. Como visualizado no Quadro 1 desta dissertação, Tardif e Raymond (2012, p. 4) vem confirmar que os saberes provenientes da própria experiência do professor no exercício da profissão na sala de aula e no ambiente escolar mais amplo vão se integrar no trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Essa integração permite uma atuação de qualidade no ensino ofertado por esses profissionais.

Na visão do egresso2 (dois), as disciplinas que mais fundamentam sua prática profissional são Didática e Metodologia do Ensino Superior, pois dão-lhe embasamento na área de atuação enquanto professor, fornecendo-lhe estratégias de trabalho com turmas nesse nível de ensino.. Ele relata, a exemplo do entrevistado 1, dificuldades iniciais na realização do trabalho no Ensino Superior.

Para o egresso 3 (três), o curso não acrescentou muita coisa, mas o

procurou porque precisava do diploma para atuar no Ensino Superior. Dentre as IES que cobram mensalidade, adotou como critério de escolha as de prestações mais baixas, tendo destacado as disciplinas Didática do Ensino Superior e Educação Ambiental como as que mais lhe chamaram atenção. Na sua visão, a Didática é importante por mostrar novas formas de trabalhar pedagogicamente; porém, Educação Ambiental, embora tida como importante, a considera desnecessária na estrutura curricular do curso.

A disciplina Didática do Ensino Superior foi citada pelo egresso 4 como a que mais lhe deu base para o exercício profissional, na medida em que lhe acrescentou formas e dinâmicas novas para trabalhar como professor no ensino superior. Referiu, ainda, que o curso foi interessante, embora os professores não tivessem acrescentado muito a seus conhecimentos. Por isso, muitas vezes se sentiu desestimulado, mas, como “precisava do diploma” foi até o fim. A exemplo do egresso 3, que também utilizou o termo “precisar” de um diploma, considerou a necessidade de que seja acrescentada no currículo do curso uma disciplina que venha aprofundar estratégias de atividades nas diversas áreas de ensino.

As disciplinas Tecnologia Educacional, Filosofia da Educação, Didática e Metodologia no Ensino foram citadas pelo egresso 5 como as que mais fundamentam a sua prática profissional, acentuando que as principais contribuições dessas disciplinas na construção do seu conhecimento pedagógico foram os saberes adquiridos para melhorar sua atuação enquanto professor.

Nessa seleção de disciplinas por esse egresso, podemos inferir que o mesmo reconhece a necessidade do domínio de habilidades técnico-didáticas exigidas ao profissional docente; habilidades construídas na articulação de conhecimentos práticos e teóricos, que constituem o campo do currículo do curso. Nesse sentido, descreve que a disciplina Didática melhorou sua forma de elaborar os planos de aula, tanto para o nível superior quanto no trabalho no ensino fundamental, no qual é professora de Português numa escola da rede particular.

Chama atenção, todavia, ter relatado que após o término do curso, “achou” que a teoria estudada andava distante da prática e não a preparou adequadamente para atuar como professora, tendo que “se virar sozinha” e observar a atuação dos colegas. Tal situação a impeliu a pedir ajuda a colegas que já eram professores do ensino superior; mas, ainda se sente despreparada. Como o entrevistado 1, pretende fazer especialização em Gestão Educacional no intuito de

melhorar a sua atuação na área da educação.

A exemplo dos 5 (cinco) egressos anteriores, o entrevistado 6 também apontou a disciplina Didática como a que mais contribuiu com saberes pedagógico por ter acrescentado formas e dinâmicas novas para trabalhar nas aulas de ensino superior. Tal afirmação vai ao encontro da percepção dessa professora sobre o curso, classificado por ela como bom. Todavia, contraditoriamente, considerou que os professores pouco acrescentaram aos seus conhecimentos, sentindo-se, muitas vezes, desestimulada. Esse posicionamento é compartilhado por outros egressos participantes desta pesquisa (entrevistados 3 e 4), que também afirmaram continuar no curso por “precisarem” de um diploma; tendo acrescentado, tal como o egresso 4, a necessidade de incluir no currículo do curso uma disciplina de aprofundamento de “estratégias de atividades” nas diversas áreas de ensino.

A percepção do egresso 7 (sete) sobre o curso difere das explicitadas até aqui. Para essa professora, o curso é relevante dado que os professores acrescentaram muito a seus conhecimentos, destacando a disciplina Didática do Ensino Superior como a que mais lhe ofereceu subsídios para atuar no ensino superior. A experiência como professora do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PROFEBPAR), do qual participa, foi enriquecida com a incorporação de conhecimentos provenientes do curso de pós-graduação em estudo, permitindo-lhe, além de outros saberes, desenvolver determinadas habilidades, como entender melhor os seus alunos e escolher estratégias de ensino compatíveis com o nível escolar.

Na mesma linha do anterior, o egresso 8 (oito) destacou como positiva a atuação dos professores na transmissão de conhecimentos, principalmente os relativos às metodologias de ensino e a questões sobre as diferentes áreas de conhecimento, o que explica ter qualificado o curso como “compensador”. Pôs em destaque a disciplina Didática do Ensino Superior, mas, contraditoriamente, entende, como outros egressos, ser necessária a inclusão no currículo do curso de uma disciplina que propicie maior aprofundamento metodológico no campo do ensino.

Para o egresso 9 (nove) o curso foi gratificante na medida em que os professores acrescentaram novos conhecimentos aos conhecimentos prévios obtidos em curso de licenciatura. Na sua percepção, o curso propiciou-lhe novas formas de melhor analisar questões relativas à docência e, principalmente, à docência no Ensino Superior. Destacou as disciplinas Didática do Ensino Superior e

Tecnologia Educacional como as que forneceram novas táticas para trabalhar com recursos tecnológicos em sua mediação nas metodologias de ensino.

O egresso 10 (dez), pôs em evidência a importância do curso ao entender que a pós-graduação lhe trouxe ferramentas para trabalhar no Ensino Superior, ou seja, como trabalhar com uma turma de graduação e pós-graduação, tendo como suporte, principalmente, a disciplina Metodologia. Destacou também a Educação Ambiental que, pela própria questão da sustentabilidade, está, atualmente, em evidência.

A procura por cursos de pós-graduação lato-sensu no intuito de aprimorar a prática docente pode ser entendida como uma resposta a dispositivos postos pelo V PNPG, ao estabelecer, entre os objetivos da pós-graduação, a necessidade de fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação dos processos formativos. Esses processos quando direcionados para a formação de docentes abarcam os diversos níveis de ensino, embora, no caso específico deste estudo, a formação tenha como foco a docência no ensino superior.

Como frisamos nesta dissertação, a formação de professores e a sua prática apoiam-se em uma gama de saberes referente aos de cunho teórico obtidos nas IES formadoras, àqueles provenientes do trajeto escolar, da própria história de vida individual, da experiência no exercício da profissão, entre outros, o que abrange todos os níveis de ensino.

A pesquisa revelou como motivação para cursar a pós-graduação a possibilidade de evoluir na carreira docente e melhorar a remuneração. Para além dessa motivação, 20% dos egressos afirmaram perceber o curso como um espaço facilitador das condições para o ingresso na pós-graduação stricto sensu, isto é, no mestrado em Educação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse da pesquisa foi norteado pela preocupação em entenderas repercussões da formação de professores, obtida em cursos de pós-graduação *lato sensu*, na prática pedagógica de egressos desses cursos. O curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – CEMES, ministrado pela UFMA, e o de Docência do Ensino Superior, ministrado pelo CAPEM, se configuram como espaço de aquisição de conhecimentos, de saberes pedagógicos, onde se sistematizam saberes provenientes de diversas fontes.

Dessa maneira, buscamos analisar como as formações no Ensino Superior acontecem e o que as políticas públicas nacionais de educação superior preconizam para a formação inicial de professores através de pareceres, resoluções e outras legislações. Nessa perspectiva, temos que a formação de professores há de ser compreendida no contexto das políticas educacionais e das condições institucionais, embora este último aspecto não tenha sido objeto deste estudo.

Estudos demonstram, como explicitado neste trabalho, que a formação de professores para a docência no ensino superior constitui-se em um processo que sofre mudanças ao longo do tempo. Mudanças associadas a uma variedade de demandas e que ganham concretude, muitas vezes, por meio da legislação em vigor. Entendemos que a procura pela elevação da qualificação profissional docente, por meio do ingresso em cursos de pós-graduação, se conforma como uma resposta a essas demandas. Assim, analisando a formação de professores egressos dos dois cursos de especialização pudemos verificar que a procura se dá tanto em razão da perspectiva de melhoria das condições de vida, obtida por possível elevação salarial, como pela possibilidade de dar continuidade aos estudos pós-graduados.

Entretanto, no estudo realizado, verificamos que a formação ofertada aos egressos dos dois cursos de pós-graduação *lato sensu* não foi percebida por todos como suficiente para respaldar a atuação docente no Ensino Superior.

Para melhor compreender esse resultado é importante conhecer quem é esse sujeito/egresso, identificar seu perfil, saber sua formação inicial e quais seus interesses, suas expectativas em relação aos conhecimentos adquiridos no processo formativo.

Como vimos, a maioria dos egressos é oriunda de cursos de licenciatura, em que se destaca o de Pedagogia. Em menor proporção estão os egressos do

curso de Letras/licenciatura e do bacharelado em Biblioteconomia. Assim, a quase totalidade dos sujeitos dessa pesquisa provem de cursos cuja natureza é calcada, fundamentalmente, numa formação pedagógica, pressupondo-se, pois, possuírem alguma base mais consolidada, o que melhor os qualificaria para o exercício da docência e funcionaria como elemento facilitador da sua prática profissional. .Todavia, quatro dos dez egressos manifestaram algum desapontamento em relação à concretização do objetivo maior desses cursos, ou seja, instrumentaliza-los teórica e metodologicamente para desenvolver uma prática pedagógica competente.

Um outro aspecto tratado neste estudo consistiu em questionar sobre as disciplinas que lhes deram maior suporte para a sua prática docente. Maior incidência de respostas caiu sobre Didática e Metodologia. A primeira, está mais diretamente envolvida com saberes referentes às práticas pedagógicas, ou seja, de ensino, constituindo-se, pois, de fundamental importância para a organização e planejamento de situações didáticas para o ensino superior. A segunda, se direcionada para a pesquisa, envolve o problema do conhecimento, os fundamentos epistemológicos dos métodos científicos em ciências humanas. Como podemos inferir, é inquestionável a relevância dos saberes constitutivos dessas disciplinas que não se caracterizam como meros instrumentos relacionados a um saber fazer.

Todavia, referências muito tímidas foram feitas a disciplinas de fundamentação, que são aquelas que em as suas abordagens teóricas fundamentam a análise das relações educação e sociedade, e mesmo das práticas educativas e das organizações escolares. Assim, nesse universo de pesquisa, os saberes relativos a esses conhecimentos não afloraram como relevantes, havendo posições que afirmaram a sua pouca ou limitada contribuição para a atuação profissional de alguns egressos.

Evidentemente, existem saberes específicos que servem de base ao ofício do professor: saberes pedagógicos, os relativos ao processo de ensino e aprendizagem, às questões curriculares, entre outros. Analisar, portanto, quais os saberes mobilizados diariamente pelos professores em suas salas de aulas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas é fundamental. Analisar que nas práticas do professor existem saberes pessoais, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes de programas e de livros didáticos usados no trabalho e até os saberes provenientes de sua própria experiência profissional na sala de aula e no ambiente de trabalho.

Convém destacar que em relação à Instituição na qual realizaram a pós-graduação, os egressos fizeram varias referências positivas como ao corpo docente e à contribuição para o exercício profissional na área do curso realizado. Essas referências contradizem as respostas apresentadas sobre a insatisfação dos egressos com algumas disciplinas ofertadas.

Para alguns sujeitos da pesquisa, a qualificação profissional esperada pela formação deixou a desejar, ficando aquém de suas expectativas e investimentos realizados no curso, apontando para uma necessidade de revisão dos serviços educacionais prestados no curso em foco, visando a uma melhoria continua e ao compromisso firmado com aqueles que em tais cursos ingressam e que neles despendem recursos financeiros, na maioria das vezes com muitas dificuldades e sacrifícios, vez que é de conhecimento geral, ser o exercício do profissional de educação, na maioria das vezes, mal remunerado e extenuante.

Esse estudo permitiu-nos ver com maior clareza a relevância da formação pedagógica para quem se propõe enveredar pelos caminhos da docência, relevância que não se resume à docência no ensino superior, mas, em todos os níveis de ensino. Evidentemente, cada um com as suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. **de. Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação.** 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

BARBOSA, Dalila Maria de Meirelles et al. Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rb.org.br/imprimir.asp?id=837>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº 9394. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRZESINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimentos. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Maria Sylvia Simões. As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal. IN: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996, p.57-73.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Pontos e cotrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Reformas educacionais na América Latina: a busca de um consenso regional. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil:** consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

CABRAL NETO, Antonio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.) **Políticas para a educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_. **Política de expansão da educação superior no Brasil:** democratização

às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

COSTANZE, Bueno Advogados. **Organizações internacionais**. Disponível em: <<http://buenoecostanze.adv.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre Políticas educacionais no Brasil: interpretações acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CUNHA, Luís Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977. 197p.

DELORES, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC /UNESCO, 2000. 288p.

DOURADO, Luís Fernando (Org.) **Financiamento da educação básica**. São Paulo: Cortez, 1999.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. CEDES, n. 69, 1999.

EM ABERTO. **Balço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas**: iniciando a discussão. MEC/INEP, jul. 1992.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2001.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUIS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Pesquisa de Perfil do Aluno Egresso**. Jaboticabal, 2012.

FÁVERO, Osmar (Org.) **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. 302p.

FELLI, Vanda Elisa Andres et al. Perfil de egressos da pós graduação stricto sensu na área de gerenciamento em enfermagem da EEUSP. **Rev. Esc. Enferm USP**, 2011, n. 45 (esp.), p. 1566-73.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. IN: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 135-139, out./ dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação dos dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

CENSO do INEP aponta queda nas matrículas no ensino superior público. Disponível em: <<http://novohamburgo.org/site/not>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. Mudanças no mundo do trabalho, alterações na formação do trabalhador: qualificações versus competência. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice; DIAS, Ana Maria Lôro (Org). **Políticas de pós-graduação**: projetos institucionais de formação de pesquisadores. São Luís: EDUFMA; EDUPI, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=co>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MENDES, Regina Ferraz et al. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 82-101, jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. **Política de pós-graduação: projetos institucionais de formação de pesquisadores**. São Luís: EDUFMA/ EDUFPI, 2009.

SANTOS NETO, Júlio M. dos. **A eficácia da didática do ensino superior**. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-eficacia-didatica-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 28 out. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 04 maio 2012.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação à distância: significados e dimensões. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Ilesa Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SQUISSARD, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, João marcos. **Fundo Monetário Internacional.** Disponível em: <<http://amigonerd.net/trabalho/28641-fundo-monetario-internacional>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

SIMONS, Udo. REUNI. **Revista de educação superior.** 10, n. 116, 2008. p. 28-31.

SQUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente** São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n. 73, dez.2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

APÊNDICE

## Apêndice A– Questionário aplicado aos egressos dos cursos de pós-graduação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO UFMA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

## QUESTIONÁRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** repercussões na prática profissional de egressos de cursos de pós-graduação no Ensino Superior em São Luís do Maranhão

## Gerais

## 1. GÊNERO

( ) Masculino ( ) Feminino

## 2. IDADE

( ) Até 24 anos ( ) 25 a 35 anos ( ) 36 a 45 anos ( ) Mais de 46 anos

3. CURSO DE GRADUAÇÃO \_\_\_\_\_

## 4 Você é:

( ) Contratado/ eventual temporário ( ) Concursado/ efetivo

5 Há quanto tempo exerce a função de professor no Ensino Superior? \_\_\_\_\_

6 Disciplinas que leciona no Ensino Superior?  
 \_\_\_\_\_

7 No curso de pós-graduação lato senso quais as disciplinas que mais fundamentam a sua prática profissional?

- ( ) Métodos e Técnicas de Pesquisa na Educação
- ( ) Filosofia da Educação
- ( ) Didática e Metodologia no Ensino Superior
- ( ) Legislação do Ensino Superior
- ( ) Tecnologia Educacional
- ( ) Políticas Públicas e Educação
- ( ) Planejamento Curricular
- ( ) Educação Ambiental
- ( ) TCC - Trabalho de Conclusão

Total: \_\_\_\_\_ horas

8 Quais os saberes e as contribuições dessas disciplinas na construção do seu conhecimento pedagógico?

ANEXOS

Anexo A – Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “g”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação stricto sensu, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação stricto sensu aplica-se tão somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação stricto sensu a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação stricto sensu devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação stricto sensu por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação stricto sensu a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação stricto sensu a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação stricto sensu obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação lato sensu ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de

professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente

Resolução; e

V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

Presidente da Câmara de Educação Superior.

## Anexo B – Proposta Pedagógica do CEMES

### PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR – CEMES

São Luis – setembro de 2007

#### 1. NOME DO CURSO E ÁREA DE CONHECIMENTO

##### 1.1. INSTITUIÇÃO

*Universidade Federal do Maranhão*

##### 1.2. CURSO

Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – CEMES

##### 1.3. ÁREA DE CONHECIMENTO

70800006 – Educação

##### 1.4. UNIDADE RESPONSÁVEL

Departamentos de Educação I e II – Centro de Ciências Sociais.

#### 2. JUSTIFICATIVA

Diversos estudiosos têm chamado atenção para a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior se responsabilizem pela formação pedagógica dos seus professores. Muitos deles, oriundos de cursos de bacharelado, tornam-se docentes e assumem a direção do processo ensino-aprendizagem munidos apenas dos conteúdos da área que irão lecionar. Embora o domínio seguro do conhecimento seja condição indispensável para o exercício da docência, não é por si só suficiente. O domínio dos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico é uma condição que valoriza a prática docente e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa preocupação levou a Universidade Federal do Maranhão a oferecer desde 1971, um Curso que mais tarde se denominou de Curso de Metodologia do Ensino Superior –CEMES, cujo objetivo era contribuir para o aperfeiçoamento de professores de ensino superior, fornecendo-lhes formação pedagógica. A procura do público superou as expectativas, de tal forma que ele acabou se tornando permanente, na condição de curso de pós graduação *lato sensu*, sendo oferecido até hoje para profissionais de diferentes áreas do conhecimento, interessados no exercício da docência no Ensino Superior.

Pode-se considerar que, com a criação do CEMES a UFMA deu início, de forma sistemática, a uma política de qualificação docente, que iria ter continuidade nos próximos anos contribuindo para criar condições para a implantação da Pós Graduação *stricto sensu*.

Sem desconsiderar a necessária interação ensino/pesquisa reclamada pelo trabalho acadêmico, o CEMES tem capacitado professores para atuar não só nas Universidades Públicas, mas também nas instituições privadas que se multiplicaram a partir da década de 1990 em São Luís e, mais recentemente, têm se expandido para algumas cidades do interior do estado, como foi o caso de Bacabal e Imperatriz.

Com isso o Curso vem respondendo às necessidades postas pela grande ampliação ocorrida no campo da docência para esse nível de ensino. Uma vez que a oferta da pós-graduação *stricto sensu* ainda é bastante limitada em nosso estado, cresceu a demanda por cursos de especialização, notadamente os voltados para a preparação pedagógica desses profissionais, capacitando-os para atuar de forma mais segura e competente junto aos seus alunos.

Dessa forma, o CEMES continua com a responsabilidade de oferecer formação pedagógica a um grande número de professores que já atuam neste campo ou que têm pretensões de seguir a carreira do magistério superior, abrindo espaço para que possam aprender, discutir e refletir sobre a docência, desenvolvendo competências e habilidades que irão contribuir na composição de quadros docentes aptos a enfrentar de forma criativa, crítica e competente, os desafios de construir uma aprendizagem significativa em suas salas de aula.

### 3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

O desenvolvimento do ensino superior no Maranhão deu-se tardiamente quando comparado à experiência de outros Estados brasileiros.

A Universidade Federal do Maranhão – UFMA constitui-se através da incorporação dos cursos e unidades de ensino que vinham sendo mantidos pela Universidade Católica. Diante das dificuldades financeiras para mantê-la, o arcebispo D. José Delgado, que também exercia a função de Chanceler da Universidade, aceitou a proposta de federalização da instituição.

Em 21 de setembro de 1966, a Lei nº 5.152 criou a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, para implantar a nova Universidade Federal do Maranhão foram então incorporadas a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a Faculdade de Serviço Social, a Faculdade de Ciências Médicas, além das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, essas já anteriormente federalizadas. No momento da instalação foi também incorporada a Faculdade de Ciências Econômicas.

Como não poderia deixar de ser, o desenvolvimento da Pós-Graduação também se deu de forma bastante tardia. Somente no início da década de 70 foi criado na UFMA um curso denominado Didática de Nível Superior – DNS, com o objetivo de oferecer complementação didático-pedagógica a professores do ensino superior. O Curso de DNS, em seu projeto inicial, destinava-se à qualificação de docentes da UFMA, UEMA, professores da Escola Técnica Federal do Maranhão e da comunidade em geral. Dele poderiam participar docentes, não só do ensino superior, mas de qualquer nível de ensino.

A partir de 1980, os Departamentos de Educação, após avaliarem a experiência realizada com o DNS, propuseram sua reestruturação curricular e a transformação em curso de pós-graduação *lato sensu*, o que se coadunava com as políticas educacionais de expansão da pós-graduação nas Universidades naquele momento. O Curso teve sua nomenclatura modificada, passando a chamar-se CEMES – Curso de Metodologia do Ensino Superior, nome que adota até hoje. Tais modificações foram regulamentadas através da Resolução nº 14777 do Conselho Federal de Educação – CFE. Em nível local sua regulamentação ocorreu pela Resolução nº 26/80-CONSEPE, quando então ele passou a ter caráter permanente e integrou-se definitivamente à estrutura organizacional da UFMA. A partir desse momento inicia-se uma política de capacitação docente na UFMA.

Desde sua implantação em 1980, o CEMES teve dois projetos. O primeiro

orientou a formação dos alunos durante onze anos, sem sofrer grandes modificações, observando-se apenas a inclusão ou exclusão de algumas disciplinas, sem que se alterasse significativamente sua concepção e filosofia. O segundo projeto (1992) apresentou modificações mais visíveis quanto à concepção do curso, numa tentativa de romper com a orientação tecnicista cuja origem pode ser encontrada na Reforma do Ensino Superior de 1968. Ocorreu então o redimensionamento da organização curricular, dos objetivos e da carga horária a ele destinada.

Até o presente momento o CEMES tem contribuído de forma significativa para a formação de quadros docentes para o ensino superior no Estado. O contexto histórico-geográfico do Maranhão, marcado pelo distanciamento das grandes regiões onde se centralizam ou intensificam os programas de pós-graduação, não tem oportunizado aos profissionais egressos dos cursos promovidos pelas Instituições de Ensino Superior locais a oportunidade de freqüentarem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, os cursos *lato sensu* ainda continuam se constituindo num importante espaço para a formação continuada desses egressos.

Além disso, observa-se atualmente a tentativa de ampliar a oferta de educação superior no contexto maranhense pela criação de instituições privadas. Esse processo de expansão tem sido dificultado pela ausência de corpo docente qualificado no âmbito da pós-graduação. O CEMES destaca-se então, pela sua contribuição na formação pedagógica desses docentes ou candidatos à docência do ensino superior, tendo sua importância reconhecida pelas IES e por autoridades educacionais.

Atualmente, o Plano Institucional da UFMA para o quadriênio 2001-2004 compromete-se a tornar a Pós-graduação “*eixo dinâmico e revitalizador da melhoria da graduação e da extensão na Universidade*”. A exemplo das demais Universidades brasileiras, dá prioridade à expansão da pós-graduação *stricto-sensu*. No entanto, continua a apoiar e incentivar as iniciativas referentes a Cursos de Especialização, tendo em vista a grande clientela que procura essa modalidade de Pós-graduação,

## 4.OBJETIVOS

### 4.1 Objetivo Geral

- Especializar profissionais para atuar no Ensino Superior, instrumentalizando-os teórica e metodologicamente para desenvolver uma prática pedagógica competente, crítica e reflexiva, tendo em vista a construção da qualidade do ensino.

### 4.2 Objetivos Específicos

- Propiciar a compreensão de conhecimentos histórico-sociais que fundamentam a prática docente.
- Favorecer a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do processo ensino-aprendizagem no ensino superior.
- Desenvolver capacidades de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas críticas, pautadas em princípios democráticos e éticos.
- Permitir o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

## 5. PÚBLICO ALVO

- O CEMES pode ser freqüentado por graduados em qualquer área de conhecimento

## 6. CONCEPÇÃO DO PROGRAMA

Estudos sobre os movimentos e tendências que têm direcionado os Cursos de Metodologia do Ensino Superior, detectam na origem dos mesmos uma “tendência tecnicista”, quando a preocupação era ensinar aos professores as técnicas do planejamento didático, do ensino e da avaliação.

Tal fato deve ser compreendido no contexto das reformas educacionais propostas pelo governo militar implantado no Brasil a partir de 1964. Essa nova orientação expressou-se através da Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei 5540/68) e da LDB 5692/71, que oficializaram o tecnicismo educacional no país. Neste caso, o predomínio dos aspectos técnicos do ensino colocou em segundo plano – quando não desprezou totalmente – o exame das questões políticas e ideológicas que sempre se fazem presentes na educação e nas situações de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, com a abertura democrática, ocorreu a divulgação de obras educacionais que faziam uma leitura mais sociológica e filosófica da educação. Fundamentados numa leitura marxista e tomando como ferramenta metodológica o materialismo dialético, esses autores contribuíram para o questionamento dessa visão tecnicista que dominava o campo educacional.

A partir dessas críticas, muitos cursos de formação de professores, especialmente os de pós-graduação, passaram a orientar-se por uma “tendência filosófica ou sociológica”, privilegiando a abordagem de aspectos sócio-ideológicos da educação e do papel da escola na sociedade capitalista. Muitas vezes, nessa abordagem, as discussões acabaram excluindo ou minimizando os problemas pedagógicos, menosprezando a formação de habilidades técnicas para atuar na sala de aula.

Recentemente, muitos intelectuais ligados à área educacional denunciaram o reducionismo dessas duas tendências, chamando atenção para a indissociabilidade que deve existir entre os aspectos técnicos e políticos da formação docente. Tais considerações influenciaram o surgimento de uma nova orientação que pode ser denominada de “tendência multidimensional”, em que são valorizados os princípios defendidos na tendência filosófica e sociológica, mas com a preocupação de integrar e relacionar a teoria com a prática, valorizando também a formação de competências técnico-didáticas.

É nessa última perspectiva que o CEMES é concebido atualmente, tendo em vista superar as posições reducionistas. Sabe-se que a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula das Universidades e em outras instâncias educativas deve incluir o conteúdo político-social e ideológico que permeiam o contexto social, ou seja, esta discussão tem que considerar as relações existentes entre os conhecimentos considerados legítimos, as formas utilizadas na sua apresentação aos alunos e os interesses ideológicos da elite que detém o poder, sem que isso implique em esquecer ou subestimar o domínio das habilidades técnico-didáticas que são exigidas para a atuação profissional do docente.

Essa orientação acha-se traduzida no currículo do Curso, onde pode se observar a presença de disciplinas como Teoria da Educação, Ensino Superior –

teoria e prática, Psicologia Educacional, voltadas para construir uma fundamentação teórico-crítica sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, ao lado de outras como a Didática I, Didática II, Metodologia da Pesquisa Científica I e II, cuja ênfase centra-se mais nos aspectos da prática, permitindo ao aluno iluminar sua compreensão com a teoria estudada.

Além disso, existe a intenção de que o Curso possa contribuir na identificação e resolução de problemas ligados ao Ensino Superior. Neste sentido, estudos monográficos realizados pelos alunos ao final do curso, têm revelado problemas de natureza pedagógica intervindo na qualidade do processo formativo, tais como dificuldades de relacionar teoria e prática, falta de direções curriculares, deficiências na gestão da classe, no planejamento, no acompanhamento e nas formas de realizar a avaliação da aprendizagem e de situações didáticas. Essas questões reafirmam a necessidade e urgência de um curso de Metodologia do Ensino Superior que se fundamente numa teoria pedagógica crítica.

## 7. COORDENAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

Função: Professor Adjunto do Departamento de Educação II - CCSO

Titulação: Doutor em Ciências Sociais, pela Universidade Católica de Paris, e em Sociologia pela Universidade de Paris-VII-Sorbonne

Regime de Contratação: Dedicção Exclusiva (DE)

Descrição da experiência acadêmica e Profissional:

Professor efetivo da UFMA, atuando no Mestrado em Educação e no Curso de Pedagogia. Professor de sociologia da educação, de filosofia da educação e teorias da educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa: As práticas de leitura e seus usos sociais. Vários artigos escritos dentre eles: Habermas e a teórica crítica da sociedade e o mito da promoção social através da informática.

## 8. CARGA HORÁRIA

- O Curso abrange um total de 420 horas, distribuídas entre 07 disciplinas, não se computando aí a carga horária destinada à elaboração da Monografia de Conclusão do Curso.
- Cada disciplina tem espaço para atividades práticas, individuais e em grupo, descritas no seu Plano de Ensino. Há ainda disciplinas em que a prática é predominante, como o caso da Didática II e da Metodologia da Pesquisa Científica II, perfazendo um total de 105 horas (só nessas duas disciplinas).

## 9. PERIODICIDADE

Oferta do Curso: A cada 18 meses

Período de duração: 18 meses (incluindo o prazo para defesa da Monografia)

Turno de oferta: Noturno

Horário de Funcionamento: 18:30 às 21:30 h

## 10. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Disciplinas oferecidas:

- Teoria da Educação – 60 horas
- Psicologia Educacional – 60 horas
- Ensino Superior: teoria e prática – 60 horas
- Metodologia da Pesquisa Científica I – 60 horas
- Didática I – 75 horas
- Didática II – 45 horas
- Metodologia da Pesquisa Científica II – 60 horas

### EMENTAS

#### 1. Teoria da Educação

Estudo das abordagens teóricas que fundamentam a análise das relações educação e sociedade, das organizações escolares e práticas educativas, destacando-se os paradigmas estruturalistas e pós-estruturalistas.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.  
 BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.  
 DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1972.  
 FREITAG, Bárbara. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1993.  
 JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci: São Paulo: UNICAMP, 1989.

#### 2. Ensino Superior: Teoria e Prática

Educação Superior e universidades: origem, modelos clássicos, modernos e contemporâneos. História da educação superior no Brasil, com destaque na análise dos princípios de autonomia, democratização, publicidade e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. A avaliação institucional da educação superior e a regulação ou construção da qualidade social. Os desafios da educação superior no novo século.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papyrus, 2000.  
 CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 1998.  
 CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.  
 SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). Avaliação universitária em questão: reforma do estado e da educação superior. São Paulo: Autores Associados, 1997.

#### 3. Metodologia da Pesquisa Científica I

Pesquisa, método e ciência. A pesquisa e o problema do conhecimento: ciências naturais e humanas, relação subjetividade/objetividade nos métodos

científicos. Fundamentos epistemológicos dos métodos científicos em ciências humanas. Estratégias de pesquisa e procedimentos técnico-operacionais. Projetos de pesquisa, comunicação científica: tipos e características.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.  
 BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.  
 FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.  
 LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

#### 4. Psicologia da Aprendizagem

A Psicologia como campo de estudo científico. Análise do processo do desenvolvimento humano e da aprendizagem a partir dos enfoques comportamentalista, cognitivo e sócio-interacionista. Abordagens construtivistas no processo ensino-aprendizagem e implicações na organização de situações didáticas no ensino superior.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- AUSUBEL, D. P. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interlivros, 1980.  
 CASTORINA, J. Antonio et al. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.  
 COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed. V.1 e 2.  
 GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.  
 SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

#### 5. Didática I

Caracterização e análise da prática pedagógica no ensino superior. A didática como disciplina de integração de conhecimentos de diferentes campos científicos. As abordagens do processo de ensino e suas implicações na organização e planejamento de situações didáticas para o ensino superior.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- COWAN, John. Como ser um professor universitário inovador: reflexão na ação. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
 FREITAS, Luís Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. São Paulo: Papirus, 1995.  
 SACRISTAN, J. Gimeno, Gomes, A. J. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.  
 VEIGA, Ilma P. Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.  
 ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

#### 6. Didática II

Construtivismo e aprendizagens: princípios e indicações metodológicas para o ensino. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Os Projetos de Trabalho e suas

implicações práticas no ensino superior. A avaliação da aprendizagem numa abordagem diagnóstica e formativa.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIREAUD, Annie. Os métodos pedagógicos no ensino superior. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

#### 7. Metodologia da Pesquisa II

Estudo compreensivo do ensino superior através da mobilização de referenciais teórico-metodológicos das disciplinas da estrutura curricular do curso para interpretar a prática pedagógica de cursos de educação superior da UFMA. Ênfase em ensaios de pesquisas etnográficas. Elaboração de Projeto de Pesquisa.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.

BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

#### 11. CORPO DOCENTE

##### a) Constituição:

PROFESSOR	TITULAÇÃO
Antonio Paulino de Sousa	Doutor
Diomar das Graças Motta	Doutora
Ilma Vieira do Nascimento	Doutora
Ilzeni Silva Dias	Doutora
Joelma Reis Correia	Mestre
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros	Mestre
Lucinete Marques Lima	Mestre
Liduína Maria da Conceição C. Branco	Mestre
Maria Alice Melo	Doutora
Maria de Fátima R. Franco Lauande	Mestre
Marisa Wall B. de Carvalho	Doutora
Marise Marçalina de Castro S. Rosa	Mestre
Miriam Santos de Sousa	Mestre
Roseli Ramos de Oliveira	Especialista
Rosemary Ferreira da Silva	Mestre

Obs: Todos os professores são do quadro permanente da UFMA e trabalham em

regime de dedicação exclusiva.

b) Critérios da indicação de professores

- Titulação
- Pertencer ao quadro permanente da Instituição
- Ter experiência na área de conhecimento em que irá ministrar disciplina.
- Ter tempo disponível no turno noturno.

## 12. METODOLOGIA

O Plano de Ensino de cada disciplina do curso deve descrever os procedimentos específicos que serão utilizados no decorrer das aulas. Tais procedimentos devem, no entanto, manter sintonia com os pressupostos básicos da proposta metodológica do curso, que são os seguintes:

- A prática universitária como ponto central das reflexões, análise e construção de conhecimentos no processo de formação do professor;
- A indissociabilidade entre teoria, método e prática pedagógica;
- O aluno como ator, sujeito ativo de construção de conhecimentos;
- O processo formativo centrado no trabalho coletivo e cooperativo entre professor-orientador e alunos/alunos. (PROJETO CEMES, 2003).

## 13. INTERDISCIPLINARIDADE

Ao trabalhar os conteúdos de sua disciplina, cada professor necessitará manter diálogo e estabelecer conexões com outras áreas de conhecimento que lhe são afins. A Didática e a Metodologia da Pesquisa, de modo particular, são disciplinas em que os conteúdos de diferentes áreas se integram de forma bastante visível.

## 14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Além das atividades presenciais obrigatórias, os alunos têm oportunidade de freqüentar palestras, ministradas por professores convidados, versando sobre problemas relacionados ao ensino superior, ou temas de aprofundamento das diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo do curso. São convidados a participar de Seminários oferecidos pelo Mestrado em Educação. Realizam observações e pesquisas exploratórias sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem na Universidade ou outras IES, trazendo os dados coletados em suas observações para serem objeto de reflexão em sala de aula. Elaboram artigos e trabalhos ao final de cada disciplina, os quais muitas vezes já foram apresentados em eventos locais e mesmo regionais. Além disso, participam de sessões de estudo e de orientação com seus professores orientadores, quando da elaboração da sua Monografia de conclusão do curso.

## 15. INFRA-ESTRUTURA

a) Instalações

- Sala de aula do Centro de Ciências Sociais, do Mestrado em Educação e do NECAD – Núcleo de Educação Continuada e a Distância.
- Sala dos professores do Curso de Pedagogia ou do Mestrado em Educação para atendimento dos alunos.

b) Biblioteca

- O acervo bibliográfico utilizado pelos alunos do curso será o da Biblioteca Central do Campus e da Biblioteca Setorial dos Mestrados em Educação e Políticas Públicas.

c) Recursos de Informática.

- Poderão ser utilizados os equipamentos contidos no Laboratório de Informática do Centro de Ciências Sociais e do Mestrado em Educação.

d) Reprografia

- Serão utilizados os recursos existentes no Centro de Ciências Sociais e Mestrado em Educação.

e) Outros Recursos

- Salas de Vídeos do Centro de Ciências Sociais
- Auditórios do CCSO

## 16. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

- a) O pré requisito é ser graduado em qualquer área de conhecimento.
- b) A seleção ocorre através de prova discursiva, relacionada ao tema Educação Superior, julgada através dos seguintes critérios: demarcação e profundidade do conteúdo, coerência e coesão textual e uso adequado da Língua Portuguesa.

## 17. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

### A) Avaliação da aprendizagem.

As práticas avaliativas devem estar orientadas pela concepção de avaliação que norteia o Curso. Nesse caso, a avaliação terá um caráter formativo e uma função diagnóstica, permitindo perceber as dificuldades de aprendizagem, tendo em vista subsidiar correções durante o processo e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Para atribuição de nota ou conceito em cada disciplina, conforme exigência das normas institucionais, serão considerados o domínio de aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais, com base em critérios como: compreensão dos fundamentos teóricos da prática docente, capacidade de relacionar a teoria com a prática, habilidade de planejar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, frequência, participação durante as aulas e valorização da atividade docente e da formação pedagógica desse profissional.

O Plano de Ensino de cada disciplina explicita os instrumentos e formas específicas que serão utilizados na avaliação da aprendizagem durante o desenvolvimento das aulas. Em geral são indicados os trabalhos em grupo, trabalhos individuais, trabalhos práticos, desempenho em Seminários, participação

nas discussões, entre outros. Ao final de cada disciplina os professores exigem a apresentação de um trabalho final conclusivo.

#### b) Avaliação do curso

Ao término de cada disciplina os alunos respondem um questionário em que avaliam o desenvolvimento das aulas. Os resultados desta avaliação são entregues ao professor, de modo a permitir-lhe uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, servindo como subsídio para o replanejamento da disciplina.

Ao final do Curso é feita uma avaliação geral, envolvendo inclusive a atuação da Coordenação do Curso e as instalações físicas oferecidas, quando são feitas críticas e sugestões para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no CEMES, as quais poderão gerar mudanças e correções no Projeto do Curso.

### 18. CONTROLDE DE FREQUÊNCIA

Cada professor recebe uma caderneta com a relação dos alunos, para controle da frequência. Ao final da disciplina essa caderneta contendo notas e frequência é entregue ao Coordenador do Curso. É exigida a frequência mínima de 75% das aulas.

### 19. TRABALHO DE CONCLUSÃO

Para obter o certificado de especialista, os alunos que tiverem concluído com aproveitamento todos os créditos do currículo deverão elaborar de forma individual uma monografia e defendê-la perante uma banca constituída de 03professores. Para isso disporão de um prazo de 180 dias, prorrogáveis por mais 90, desde que não exceda o prazo de 18 meses estabelecido para a conclusão do Curso.

A disciplina Metodologia da Pesquisa II contribui para orientar o aluno na escolha do tema, que deve sempre estar relacionado à problemática do Ensino Superior, realizando Seminários de Pesquisa e acompanhando a elaboração de seu Projeto de Pesquisa, o qual depois de pronto será discutido com o professor-orientador que acompanhará este aluno no desenvolvimento de sua monografia.

Na composição da Banca Examinadora, além do professor orientador, devem estar presentes dois professores que tenham estudos e experiência na área relacionada ao tema que foi desenvolvido pelo aluno.

### 20. CERTIFICAÇÃO

#### a) Condições para emissão do certificado.

- Ter concluído com aproveitamento todas as disciplinas;
- Ter mais de 75% de frequência em cada disciplina.
- Ter defendido com êxito sua monografia de conclusão do curso:
- Estar quite com o pagamento das mensalidades do curso.

#### b) Expedição do Certificado

- Cabe à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UFMA, a expedição do certificado, conforme determina o artigo 12 da Resolução CNE nº 01/2001.

## 21. INDICADORES DE DESEMPENHO

As avaliações até hoje realizadas, deram-se internamente, através da aplicação de questionários elaborados pela Coordenação para serem respondidos pelos alunos e se referiram apenas ao desenvolvimento das disciplinas e gestão do Curso. No quadro a seguir acham-se sintetizados as dimensões e indicadores envolvidos nessa avaliação.

Dimensão	Indicadores	Momento	Instrumentos
Processo ensino aprendizagem	Objetivos de cada disciplina Relação objetivos x conteúdos trabalhados Relação conteúdos x bibliografia estudada. Metodologia utilizada x nível de participação dos alunos Formas e instrumentos de avaliação utilizados Relação professor-aluno	Ao final de cada disciplina	Questionários individuais
Gestão do Curso	Infra-estrutura oferecida Atuação da Coordenação Atuação do Secretário	Ao final do Curso	Discussão coletiva

Há no momento estudos e discussões para promover uma avaliação mais sistemática abrangendo outras categorias e indicadores.

## 22. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

Ao término da oferta do Curso é enviado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação um Relatório de acordo com formulário fornecido pela própria instituição. Com base nesses Relatórios e tomando-se como referência os 03 últimos Cursos oferecidos temos as seguintes informações quanto à produtividade do Curso:

Ano da Oferta	Alunos Matriculados	Alunos que concluíram o Curso	Percentual de produtividade
2002 (São Luis)	72	36	50%
1999 (Bacabal)	44	31	70,4
1998 (Imperatriz)	78	33	42,3

a) Percentual Médio de produtividade nos 03 últimos anos de oferta do curso: 42%

Deve-se observar que a desistência do aluno em geral se dá após concluir os créditos teóricos do curso devido a não apresentação de monografia. Na turma de 2002 não estão incluídos os alunos que defenderam monografia, mas não quitaram as mensalidades do curso, estando em processo de negociação para regularizar sua situação e obter seu certificado.

b) Contribuições do Curso à vida do aluno e ao desenvolvimento educacional na área do ensino superior

- Grande número de alunos ao terminar o Curso teve aprovação em concursos para lecionar em Universidades Públicas e Privadas.
- Há muitos casos de egressos que foram aprovados em processos seletivos para a pós-graduação *stricto sensu*, logo que concluíram o CEMES.
- Muitas Monografias têm analisado problemas referentes ao ensino superior, na área do ensino, pesquisa e extensão, avaliando Políticas e Projetos desenvolvidos pela UFMA e outras IES, tais como: a implantação da UFMA Virtual e da Universidade da Terceira Idade (UNITI), a criação de Cursos Seqüenciais, o sistema de ingresso de alunos na UFMA, entre muitos outros
- Há também pesquisas que fazem registros sobre a História de Cursos de Graduação da UFMA, analisam mudanças curriculares, caracterizam a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, as formas de avaliação utilizadas pelos professores, as metodologias adotadas, analisando também a prática de professores indicados pelos alunos como os melhores dos seus cursos.
- Alguns desses trabalhos têm sido apresentados em Seminários internos da UFMA e algumas vezes em Seminários Regionais, como foi o caso do Seminário de Pesquisa Educacional do Nordeste realizado em Natal e em São Luis.

Cronograma das disciplinas e corpo docente

TURMA "A"

DISCIPLINA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PERÍODO
Teoria da Educação	Antonio Paulino de Sousa	Doutor	06/03 a 24/03/2006
Ensino Superior: teoria e prática.	Mirian Santos de Sousa	Mestre	03/04 a 25/04/2006
Psicologia da Aprendizagem	Marisa Wall B. de Carvalho	Doutor	02/05 a 22/05/2006
Didática I	MariseMarçalina de C.S. Rosa	Mestre	26/05 a 16/06/2006
Didática II	MariseMarçalina de C.S. Rosa	Mestre	26/06 a 14/07/2006
Metodologia I	Liduina Maria da C. Castelo Branco	Mestre	24/07 a 11/08/2006
Metodologia II	Maria Alice Melo	Doutor	21/08 a 11/09/2006

## TURMA "B"

DISCIPLINA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PERÍODO
Teoria da Educação	Ilzeni da Silva Dias	Doutor	06/03 a 24/03/2006
Ensino Superior: Teoria e prática.	Ilma Vieira do Nascimento	Doutor	03/04 a 25/04/2006
Psicologia da Aprendizagem	Roseli Ramos de Oliveira	Especialista	02/05 a 22/05/2006
Didática I	Dourivan Câmera Silva de Jesus	Mestre	26/05 a 16/06/2006
Didática II	Dourivan Câmera Silva de Jesus		26/06 a 14/07/2006
Metodologia I	Joelma Reis Correia	Mestre	24/07 a 11/08/2006
Metodologia II	Joelma Reis Correia	Doutor	21/08 a 11/09/2006

## Aspectos financeiros

REMUNERAÇÃO DAS HORAS – AULAS			
PROFESSOR	Nº DE HORAS	VALOR UNITÁRIO	TOTAL
Ilma Vieira do Nascimento	60	50,00	3.000,00
Mirian Santos de Sousa	60	42,00	2.520,00
Ilzeni Silva Dias	60	50,00	3.000,00
Antonio Paulino de Sousa	60	50,00	3.000,00
Mariza B. Wall B. de Carvalho	60	50,00	3.000,00
Roseli Oliveira Ramos	60	36,00	2.160,00
Rosemary Ferreira Silva	120	42,00	5.040,00
Marise Marçalina de C. S. Rosa	120	42,00	5.040,00
Joelma Reis Correia	120	42,00	5.040,00
Maria Alice Melo	120	50,00	6.000,00
Monografias	280	42,00	11.760,00
Encargos Sociais (20%)	-	-	9.912,00
Total			59.472,00
OUTRAS DESPESAS:			
ESPECIFICAÇÃO			TOTAL
Serviços Administrativos:			
Coordenação: 1 x 8 meses x R\$ 500,00			4.000,00
Apoio Administrativo: 1 x 12 meses x R\$200,00			2.400,00
20% INSS			1.280,00
Material Permanente			2.000,00
Material de Consumo			2.000,00
Xerox			1.000,00
Taxa de 10% de Administração (UFMA)			10.840,00
Taxa de reinvestimento área de Educação			10.840,00
TOTAL			34.360,00

SÍNTESE DAS DESPESAS E FONTES DE RECEITA	
a) Especialização das Despesas/Valores estimativos	
	<i>TOTAL ESTIMADO</i>
Horas-Aula.....	59.472,00
Outras Despesas.....	33.360,00
Fundo de Reserva .....	
14.568,00Total.....	108.400,00
b)Especificações das fontes de receita previstas para o custeio das despesas do curso	
FONTE	TOTAL ESTIMADO
Taxa de Matrícula/Valor unitário =...190,00 (x) nº de alunos..70 =	13.300,00
Mensalidade/Valor unitário = ..190,00 (x) nº de parcela...7..(x) nº de alunos=..70 =	106.400,00
Taxa de inscrição na Seleção = 20,00x 100 alunos =	2.000,00
Contrapartida da IES.....	
Obs:Os recursos financeiros arrecadados na inscrição do processo seletivo como não podem ser definido a priori, terão planejamento orçamentário posterior.	

## Anexo C – Folder 2010

**CONSIDERAÇÕES GERAIS**

O CEMES desenvolve-se em caráter permanente desde 1980, com o propósito de especializar profissionais de diferentes áreas de conhecimento, interessados no exercício da docência na Educação Superior.

O CEMES enfatiza a formação pedagógica do professor, sem desconsiderar a necessária interação ensino/pesquisa reclamada pelo trabalho acadêmico. Esse eixo formativo operacionaliza-se numa estrutura curricular composta de 07 (sete) disciplinas, que, articuladas permitem desenvolver seus objetivos educativos.

**OBJETIVOS**

O CEMES, no seu projeto curricular, articula expectativas, conteúdos e métodos de modo a:

- Propiciar a compreensão de conhecimentos histórico-sociais que fundamentam a prática docente na educação superior;
- Favorecer a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do processo ensino /aprendizagem na educação superior;
- Desenvolver capacidades de planejamento, realização e avaliação de práticas pedagógicas críticas pautadas em princípios democráticos e éticos;
- Permitir o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

**ESTRUTURA CURRICULAR**

DISCIPLINAS	CH
Teoria da Educação	60
Ensino Superior: Teoria e Prática	60
Metodologia da Pesquisa Científica I	60
Psicologia Educacional	60
Didática I	75
Didática II	45
Metodologia da Pesquisa Científica II	60
<b>TOTAL</b>	<b>420</b>
MONOGRAFIA	
<b>INSCRIÇÕES</b>	

Período: 05 – 09/07/2010

Horário:09:00 às 12:00 e 14:00 às 17:30 horas

Local: Sala da Secretaria do Curso de Pedagogia, localizada no Centro de Ciências Sociais – CCSO (3º piso).

Taxa Inscrição: R\$ 80,00 (Oitenta reais)

Telefone: (98) 3301-8421

Edital PPPG Nº 17/2010

**SELEÇÃO**

Prova discursiva: 26/07/2010

Horário: 08:30 às 12:00 horas

Local: Salas de aula do CCSO (a definir)

**MATRÍCULA**

Matrícula:08 – 13/08/2010

Horário:14:00 às 19:00 horas

Local:Coordenação do Curso Pedagogia.

Início do Curso:16/08/2010

**DOCUMENTOS NECESSÁRIOS**

- Xerox do diploma de graduação;
- Xerox do histórico escolar;
- Xerox da Carteira de Identidade e CPF;
- 01 (uma) foto 3X4 recente;
- Ficha de Inscrição
- Comprovante de pagamento da taxa de inscrição (em formulário próprio)
- Currículo LATTES simplificado e comprovado

**SUGESTÃO BIB LIOGRÁFICA PARA SELEÇÃO**

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, Rio de Janeiro set./dez.2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abr.2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

SANTOS, Marco Antonio V. dos. Luta de classes e crise do imperialismo. Apontamentos

sobre o ajuste da educação e do ensino no Brasil. O decreto do REUNI. Disponível em: [http://www.cecac.org.br/MATERIAS/crise\\_do\\_imperialismo\\_ajuste\\_da\\_educacao.htm](http://www.cecac.org.br/MATERIAS/crise_do_imperialismo_ajuste_da_educacao.htm).

SGUISSARD, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ.Soc.** v. 2, n.96, Campinas, out.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, 34(1), 49-64, jan/abr-2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8457>>.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR**

**PROCESSO SELETIVO CEMES**

**São Luís – MA**

**2010**