

OZANA LINS SIQUEIRA ALMEIDA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:

Um estudo com egressos de cursos
de Metodologia do Ensino Superior
de São Luís, Maranhão

LICURI

OZANA LINS SIQUEIRA ALMEIDA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:

Um estudo com egressos de cursos
de Metodologia do Ensino Superior
de São Luís, Maranhão

LICURI

© 2023 Editora Licuri
Rua Florianópolis, 800
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba
E-mail: contato@editoralicuri.com.br
Site: editoralicuri.com.br

Produção Editorial

Editor Chefe: Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

Revisão: Os Autores

Diagramação e Capa: Aline Soares de Barros

Créditos da capa: Editora Licuri

Conselho Editorial:

Dr. Leandro Donizete Moraes

Dra. Priscila Bernardo Martins

Dr. João Paulo Laranjo Velho

Dra. Nádia Vilela Pereira

A447 Almeida, Ozana Siqueira.

Formação e Prática Docente: Um estudo com egressos de cursos de Metodologia do Ensino Superior de São Luís, Maranhão/ Ozana Siqueira Almeida - Campina Grande: Licuri, 2023.

Livro digital (83 f.: il.)

ISBN 978-65-85562-00-3

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.2003>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Brasil. 3. Pedagogia. I. Almeida, Ozana Siqueira, II. Título. Brasil. III. Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Apresentação

O presente estudo analisa a formação de professores e as repercussões dessa formação na prática profissional de egressos de cursos de Metodologia do Ensino Superior em duas Instituições de Ensino Superior na cidade de São Luís no Maranhão. Para isso, procuramos inicialmente 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 estudo 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 e Pesquisa Educacional do Maranhão (CAPEM), bem como sujeitos os egressos do ano de 2010 de Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior dessas instituições.

Para a investigação do objeto de estudo buscou-se apoio teórico em Silva Junior e Sguissardi (2001), Mancebo e Fávero (2004), Nascimento e Melo (2009), Cabral Neto, Nascimento e Chaves (2011), Coutinho (2011), entre outros, no que concerne à Educação Superior. Em Nóvoa (1995), Anastasiou e Pimenta (2002), Masetto (2003), Carnoy (2004), Libâneo (2008), Scarpato (2008), Gil (2008), Gatti (2009), Severino et al. (2011), Tardif (2011), Maciel e Shigunove Neto (2011), Tardif e Lessard (2011), no que se refere à Formação de Professores, além da contribuição de outros estudiosos importantes deste contexto. Os estudos bibliográficos e documentais subsidiam a análise dos dados coletados por meio de instrumentos metodológicos, como questionários e entrevistas que foram aplicados aos egressos e entrevistas com gestores e professores dos cursos. Como tratamento dos dados coletados, far-se-á análises dos mesmos como intuito de verificar as repercussões da formação de professores por meio daqueles cursos na prática pedagógica dos egressos.

Sobre a Autora

Ozana Lins Siqueira Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2005), Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (1999), Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense (2006) e Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (2011). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2014). É professora desde 1992 da educação fundamental e Ensino Médio da Educação Básica da Secretaria de Educação Estadual do Maranhão, Formadora educacional da Supervisão do Regime de Colaboração SUPERC/SAGEA da Secretaria Estadual do Maranhão e Professora contratada do Programa Ensinar pela Universidade Estadual do Maranhão desde 2018.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 - Educação Superior no Brasil	7
Resgate histórico sobre a Educação Superior brasileira	14
A educação superior a partir da década de 90 e as orientações dos organismos internacionais no Brasil	29
Capítulo 2 - A Formação de Professores	29
Formação de professores e os saberes profissionais que alicerçam o trabalho no ensino superior	31
A formação de professores e repercussão na prática profissional no ensino superior	47
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	49
Centro de Avaliação, Planejamento e Educação (CAPEM)	52
A formação de professores nos cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior UFMA e CAPEM	53
Considerações Finais	60
Referências	63
Apêndice	68
Anexo	69

Introdução

A formação do professor ganha considerável espaço nas discussões, estudos e pesquisas educacionais na contemporaneidade, impulsionadas, pelas determinações de leis como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e por legislações¹ complementares. A partir da década de 90, as legislações formuladas objetivaram 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.

Neste contexto, a formação acontece por meio de cursos de graduação e pós-graduação em Universidades e Institutos Superiores de Educação que objetivam responder as demandas sociais. As demandas sociais servem, portanto, como um referencial para a organização de políticas educacionais, reestruturação de cursos e programas de formação² de professores e de currículos. Políticas de reformas educacionais, na educação básica ou no ensino superior, que procuram responder a essas questões apresentadas.

Subsidiando teórica e financeiramente as políticas educacionais brasileiras e suas reformas estão os organismos internacionais³ como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outros.

As políticas educacionais decorrem de políticas sociais e, a partir de embates e processos em disputa traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Políticas neoliberais minimizam a utilização da educação como bem comum apesar de priorizar a educação como meio de ascensão social e democratização de oportunidades. Propondo adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, à busca da produtividade e competitividade no mundo globalizado, essas políticas demonstrando sua centralidade na hegemonia das ideias sociais liberais.

¹ 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.

² No Maranhão: PROCAD, PROEB, DARCY RIBEIRO, PROFEBPAR entre outros.

³ 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.

Propondo adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, à busca da produtividade e competitividade no mundo globalizado, essas políticas demonstrando sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade.

As políticas educacionais implantadas no Brasil, associadas à reforma universitária (Lei nº 5.540 de 1968), e as articulações dos 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. Implica também na criação de uma política de avaliação para verificar a qualidade do ensino ofertado, dessa forma surgiu várias políticas de avaliação entre as quais a Política Nacional de Avaliação da Educação, no Ensino Superior (SINAES), com a lei n. 10.861 de 2004, para verificação da qualidade da formação acadêmica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Essa expansão do ensino e o crescimento da demanda por vagas nos mais variados níveis de ensino e, em especial, no ensino superior no Brasil evidenciam, conforme dados dos anos de 2011 e 2012 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (MEC, 2012) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP, 2012), que existe uma influência direta na qualidade da educação ofertada.

Essa 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*). Constata-se, ainda, que este aumento na oferta de vagas ocorreu principalmente no setor privado em decorrência de políticas neoliberais⁴ e dos ditames da reforma do Estado.

Para organizar essa expansão o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criou seis diretrizes entre as quais a de suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, com a articulação da graduação com a pós-graduação, orientadas para a renovação pedagógica da educação superior elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESU). (SIMONS, 2008)

A SESU, unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação

⁴ 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.

Superior, 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)

As Instituições de Ensino, conforme as orientações da SESU, passam por uma reconfiguração que inclui um novo padrão de produção capitalista e de gerenciamento do campus universitário. Os Cursos de Graduação e Pós-Graduação devem ajustar suas estruturas curriculares e administrativas para atender às orientações decorrentes desse contexto de reformas.

É importante ressaltar que 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 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). Pesquisadores desta questão como Silva Junior e Sguissardi (2001), Mancebo e Fávero (2004), Nascimento e Melo (2009), Cabral Neto, Nascimento e Chaves (2011), Coutinho (2011), entre outros, explicam que a Educação Superior em alguns aspectos como a formação (graduação e pós-graduação) não são garantias de uma formação capaz de tornar apto de imediato o sujeito a atuar profissionalmente na sociedade contemporânea.

O profissional da educação deve ter consciência a partir de toda essa reflexão de que sua formação é decorrente de programas, projetos e ações inseridas em um contexto mais amplo (econômico, político e social) regulamentado por leis, como a LDB, PNE e o Plano de Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e, ainda, pelas políticas neoliberais. E, que sua atuação não é só fruto de uma educação imediatista e aligeirada que exige um

conjunto de saberes entre os quais os pedagógicos extremamente importantes para o exercício da profissão docente.

Pois, na formação docente, acreditamos que os alunos de cursos de graduação e pós-graduação sofrem diversas influências políticas econômicas e sociais de seus professores e dessa forma essas influências acadêmicas não devem ser dissociadas do mundo em que vivem ou dos personagens que atuam na mesma. Nesse contexto de formação, mudanças e inovações resultantes de reformas universitárias (administrativas e pedagógicas) acabam influenciando também na formação do aluno e no desempenho enquanto futuros professores.

Nesse sentido, é necessário o entendimento sobre qual a natureza desses saberes, se são conhecimentos científicos como os que encontramos nas disciplinas⁵ universitárias ou conhecimentos técnicos de saberes de ação adquiridos da experiência de trabalho. (MORIN, 2000)

É importante entender também, como esses conhecimentos são adquiridos se através da experiência pessoal, se da formação recebida em instituições de ensino superior (Institutos ou Universidades), se através de contato com outros professores ou através de outras fontes. E, a partir desses conhecimentos compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional.

No caso específico deste estudo, justificamos o interesse por entender essa conjuntura educacional pois, queremos entender como acontece à formação do professor e como essa formação repercute na prática profissional pois, com minha 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), pude a partir da convivência com outros professores refletir acerca da formação e das repercussões nas práticas pedagógicas no Ensino Superior, em especial de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior.

Nessa convivência foi possível perceber lacunas e equívocos que prejudicam a qualidade da educação ofertada pelos profissionais que tiveram formações com carências em suas estruturas curriculares. Estes professores, na sua maioria começavam a lecionar

⁵ Disciplina definida como categoria que organiza o conhecimento científico e que constitui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo a diversidade de domínios que as ciências recobrem.

no Ensino Superior através de convites e indicações sem apresentar nenhuma experiência profissional, e pela vivência compartilhada com eles pude observar que algumas práticas apresentavam lacunas decorrentes da formação inicial, ou mesmo, da formação continuada para os graduados em cursos de licenciatura e para aqueles bacharéis sem a formação pedagógica necessária.

Esta constatação inicial da realidade conduziu a definição da questão central que orienta nosso estudo na perspectiva de desvelamento do fenômeno estudado: Como a formação dos egressos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do curso de Metodologia de Ensino Superior (CEMES) e do Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM) do Curso de Docência do Ensino Superior influenciam nas práticas profissionais desenvolvidas em sala de aula no Ensino Superior em São Luís do Maranhão?

Esta questão central remete a outras: Quais saberes são necessários e servem de base ao ofício do professor? Quais os saberes são mobilizados diariamente pelos professores em suas salas de aulas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? A busca de respostas a estas perguntas é movida por dois aspectos que são também a marca do método utilizado.

Em primeiro lugar, a apropriação teórica da realidade histórica, da crítica, interpretação dos fatos marcados pela intencionalidade de transformar. Em segundo lugar, como uma posição política e ideológica a fim de contribuir para que as repercussões da prática profissional dos egressos dos cursos supracitados seja compreendida como um processo coletivo de transformação social. Pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2002) o foco da pesquisa deve estar vinculado ao âmbito cultural do pesquisado e ou a prática cotidiana profissional.

Dessa forma utilizamos estudiosos como Nóvoa (1995), Anastasiou e Pimenta (2002), Masetto (2003), Carnoy (2004), Gil (2008), Libâneo (2008), Scarpato (2008), Gatti (2009), Maciel e Shigunove Neto (2011), Severino *et al* (2011), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2011), entre outros, para entender que a formação inicial foi por muito tempo voltado ao exercício de uma profissão em determinada área.

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

programas curriculares entre outros).

Foram aplicados aos sujeitos entrevistas e questionários. As entrevistas foram realizadas com os coordenadores, visando esclarecer dúvidas e colher informações para melhor explicitar o conteúdo dos documentos analisados, os questionários foram aplicados os egressos mediante escolha aleatória do ano de 2010 dos cursos supracitados que estão atuando profissionalmente.

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 professores. E, questões abertas, visando investigar aspectos tais como: a compreensão sobre formação de professores, processo de ensino-aprendizagem, integração ao processo de desenvolvimento curricular da prática, elaboração e a execução do planejamento didático como instrumento norteador da ação do professor.

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 de professor dos egressos.

Nossa pesquisa foi dividida em quatro partes, no primeiro capítulo fizemos uma 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 as 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. Um dos primeiros aspectos a ser entendido é a contradição vivida pelo professor do ensino superior entre a sua formação e a realidade de sua atuação, outro aspecto a ser entendido é a exigência profissional, imediatamente após seu ingresso na carreira universitária.

Buscou-se ainda através da pesquisa entender a constituição do processo de formação do saber docente dos egressos do ensino superior do Maranhão, identificando os saberes que permeiam o trabalho pedagógico desses egressos da UFMA e CAPEM, identificando possíveis demandas dos egressos da UFMA e CAPEM com relação à formação pedagógica inicial e continuada e as repercussões na prática docente. Para melhor

compreensão foram analisadas as propostas pedagógicas das IES, entrevistas e aplicação de questionários para coleta e análise dos dados a fim de entender, como a formação de professores em cursos de especialização (Metodologia do Ensino Superior/ Docência do Ensino Superior) repercute na prática pedagógica de egressos desses cursos.

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.

Capítulo 1



Educação Superior no Brasil

Resgate histórico sobre a Educação Superior brasileira

Iniciaremos com um breve histórico sobre a educação superior no Brasil verificando que sua história recente comparada a outros países do mundo. Para Zainko e Coelho (*apud* EYNG; GISI, 2001, p. 89) a composição como se conhece na atualidade é algo recente em nossa história, pois,

[...] 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 1500 e 1800 não houve a instalação de nenhuma escola de nível superior no Brasil, esse momento foi marcado pela desorganização e decadência da educação brasileira. Somente em 1808, com a vinda da família real portuguesa, a educação começou desenhada a serviço dos interesses políticos do Estado e, as primeiras escolas foram instituídas para atender 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 por Marquês de Pombal conforme alvará de junho de 1859 foram movidas por ideais iluministas, empreendendo uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é 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 a 1930 conhecidos como República velha, foram instituídas ações resultantes das várias reformas de abrangências estaduais que objetivavam o combate ao analfabetismo e, criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública. (ALMEIDA, 2000)

Nesse contexto histórico, a década de 30 marca a entrada do Brasil no modo capitalista de produção que exigiu 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 da Universidade do Brasil e implantou foi regulamentado o primeiro de 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 no país que tinham o objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e para o setor pedagógico, respectivamente dentro do esquema 3+1¹. (GATTI, 2012).

A partir de 1945, a redemocratização do país foi caracterizada pela pressão interna dos militares, que contou com o apoio das camadas médias, e facções 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 da Segunda Grande Guerra e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 50, tanto Brasil como o resto da América Latina iniciaram um longo processo 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

¹ 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 a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química com o título de licenciado para que cursasse mais um ano de estudos voltados para a Didática e a Prática de Ensino.

governos ditos democráticos e das burguesias nacionais que influenciavam diretamente no espaço escolar. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo dos 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 Brasil² fundamentados em acordos bilaterais assinados com os Estados Unidos são homologadas pelo Congresso Brasileiro em 1959, com a Lei 4.024/61.

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 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 e fortalecida 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).

Redefinindo as diretrizes para os cursos de educação, debateu-se a questão do papel político do educador na luta pela democratização da educação na procura de uma

²De 1961 a 1996, a organização e a estrutura da educação escolar no Brasil foram regidas pela Lei 4.024 de 1961, pela lei 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 5.692/71 referentes ao ensino profissional do segundo grau.

educação para todos e de qualidade social.

Nesse período, surgem Associações, como Associação Nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE) e a ANFOPE, que buscavam incentivar a docência como base na sua 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 entender as relações de contradição existentes na prática educativa e suas relações com as 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 a 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 nas 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 em redução no setor público ao contrário do que é visto nos governos que se sucedem como o do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff de 2002 a 2012 com o aumento em investimentos financeiros. Zainko e Coelho (apud EYNG; GISI, 2001, p. 125) relatam que no Governo de Lula as reformas de Estado e Universitárias buscaram:

[...] o fortalecimento a 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 OMC, criada em 1995, está sediada na cidade de Genebra, Suíça. (FREITAS, 2012).

O contexto político no governo Lula 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 compatibilize 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*³ vêm alcançando grande expansão, notadamente na área da educação” em decorrência dessas políticas.

A qualificação profissional aqui entendida como “conjunto de condições qualidades físicas e mentais inerentes a capacidade desprendida na produção, assumindo uma determinação social e se constituindo numa mercadoria especial com vista à extração de mais valia (LIMA, 2009)

A expansão foi, portanto, orientada pelos ditames da reforma de Estado da época. Principalmente para cumprir as exigências da LDB em seu artigo 51, Inciso II, que determina na composição do corpo docente das universidades, “[...] pelo menos com titulação acadêmica de mestrados ou doutorados, soma-se os imperativos atuais de uma formação superior para os que atuam na Educação Básica [...] resultam de uma política expansionista”. (NASCIMENTO; MELO, 2009, p. 23-24)

³Nos 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.

Diante da necessidade de se continuar a capacitar docentes para atuarem nas universidades, vários cursos de mestrados e doutorados 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)⁴, 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, o Plano faz um diagnóstico da pós-graduação nacional. A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações. Versões: Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979, Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982/1985, Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989.

A versão atual do PNPG compreende o período de 2005 a 2010. (CAPES, 2012)

Para a elaboração do Plano, institui-se uma comissão, formada por representantes de todos os segmentos que atuam na pós-graduação: universidades e pró-reitoras, sociedades científicas, coordenadores de programas e cursos de pós-graduação, representantes de área da Capes, comitês assessores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), comitês gestores dos fundos setoriais do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Associação Nacional de Pós-Graduandos e setor empresarial. O PNPG também passa por discussão em encontros promovidos em instituições de ensino superior selecionadas por membros da comissão. Concluídos os trabalhos, a proposta do PNPG é apresentada ao Conselho Superior da Capes. O último ato é a aprovação pelo ministro da Educação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG 2005-2010 foi elaborado por uma Comissão, concluídos os trabalhos foi encaminhada ao presidente da Capes foi

⁴O 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.

apresentada ao Conselho Superior da Capes e aprovado pelo Ministro da Educação no dia 5 de janeiro de 2005.

Entre as medidas propostas no V PNPG, os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram:

- o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- a formação de docentes para todos os níveis de ensino;
- a formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Ressaltou-se também a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país. As metas deste projeto de expansão e equilíbrio ancoraram-se na qualidade, estabilidade e pertinência. (BRASIL, 2010, p. 33).

A educação superior a partir da década de 90 e as orientações dos organismos internacionais no Brasil

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,

Essas medidas são geradoras de um caos social no qual imperam o desemprego, a hiperinflação, redução do crescimento econômico, dentre outros flagelos a que o Estado submete seus cidadãos. É imperativo adaptar as medidas as novas configurações de mercado e se preocupar com as novas demandas geradas pela globalização, nos mais diversos setores da vida humana, inclusive na questão educacional, em todos os seus níveis.

Retomando historicamente a década de 60, importantes organismos internacionais interferiram 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, o qual adotou diretrizes do Banco Mundial para obtenção de empréstimos para o setor da Educação, a exemplo de diretrizes para realocação de recurso pública para a educação básica, ênfase na avaliação

e eficiência, necessidade de capacitação professor, dentre outras diretrizes. (DOURADO, 1999, p. 240),

Já na década de 90, as mudanças ocorridas na área educacional ocorrem ao nível jurídico-institucional, a exemplo da Medida Provisória, transformada na Lei 9.172/95, a qual estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades e IES federais e pelo Decreto n. 2026, de 10/10/1996, estabelecendo procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Importante destacar, também, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394 de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE). (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 47)

Conforme Dourado (1999, p. 242), o texto da LDB faz:

[...] referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam *por dentro* a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80. [...] A análise das políticas para a educação superior, portanto, só pode ser entendida como a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil.

A LDB, no capítulo referente à Educação Superior, em ação coordenada com o MEC, dá um importante passo na reforma e modernização educacional em andamento. (SAVIANI, 1998)

Sguissardi (2009, p. 20) refere que, 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 (18 anos), houve uma mínima alteração no número de IES públicas federais, 56 em 1980, 57 em 1998 (apenas uma a mais). De outra parte, o aumento foi mais significativo nas instituições estaduais (53 para 74) e nas instituições privadas, as quais tiveram um incremento de 773 para 842. Assim, é o no setor privado que se encontra os números mais significativos e em expansão. (SGUISSARDI, 2009, p. 20).

Com relação à localização dessas IES, Sguissardi (2009, p. 23) refere 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 localizavam-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.

Ao final de 1997, os concludentes em educação superior concentravam-se em áreas de ciências sociais aplicadas, ciências humanas, ciências da saúde, ou em cursos como direito, administração, pedagogia, engenharia, ciências contábeis, letras, ciências, psicologia, comunicação social e medicina.

Em relação à educação superior nos anos 90, mais especificamente na pós-graduação *Strictu sensu*, 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 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 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 acima, 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.

Vale referir também que a existência de tais cursos implica em que seja seguido o que dispõe a LDB, em seu art.51, inciso I, acerca da composição do corpo docente das universidades, no qual pelo menos um terço deste 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 entender 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 diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como UNESCO e o Banco Mundial (BIRD) discutiam o futuro e as reformas necessárias na educação nos países em desenvolvimento. Nesse contexto o Estado começou a exercer de forma mais abrangente a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil. (DUBLANTE apud COUTINHO, 2009)

Para Cabral Neto e Rodriguez (apud COUTINHO, 2009, p. 23):

[...] 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).

As reformas educacionais nos anos noventa foram marcadas ainda com realização de acordos nacionais, com a finalidade de reativar os sistemas educativos. Para isso era preciso entender a educação como política de Estado e proceder às reformas definidas como programa de governo.

Entre os objetivos da reforma estão às 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.

Neste 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 país 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 o de fornecerem empréstimos aos países periféricos e em troca fazer exigências de cumprimento de

condicionalidades.

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.

Deste 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)⁵ 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 apud COUTINHO, 2009, p. 25)

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 investimento. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em

⁵ 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.

situação vulnerável encontrar caminhos para a sobrevivência.

Nesse contexto, 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.

Foi a partir da Conferência de Jomtien⁶ que o Brasil passou a integrar o grupo dos países periféricos que possuíam (ou ainda possuem) problemas de universalização da educação básica e analfabetismo.

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.

De acordo com Eyngh e Gisi (2001, p. 74), 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 entender como os sistemas educacionais públicos e privados se organizam em face da tendência de mercantilização da Educação Superior no Brasil.

[...] ao visualizar os dados que indicam a expansão da educação superior no Brasil pode-se, num primeiro momento, ter uma visão otimista sobre o

⁶ 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.

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%.

Observa-se mediante os dados supracitados 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 - INEP⁷”. (MEC, 2012, p. 2).

Os dados acima demonstram 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).

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

As temáticas sobre formação e trabalho de professores no ensino superior no contexto descrito passou e passam por momentos de questionamentos frente às novas situações na sociedade geradas pelas políticas neoliberais. Questionamentos como a

⁷ 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.

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.

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, observa-se que os currículos dos cursos ofertados pelas IES devem atender as demandas sociais

Capítulo 2



A formação de professores para atuar no Ensino Superior no Brasil

A formação é um elemento de desenvolvimento profissional e, Imbernón (2000, p. 43) faz uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, de forma a negar uma sinonímia, e alerta, ademais, para “[...] o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”. Considera ainda que o processo da formação de professores sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades sociais e as legislações vigentes. Inicialmente em nível de magistério, posteriormente em nível de graduação (cursos de licenciatura).

Na atualidade exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes. Entretanto, é relevante ressaltar que a formação é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, mas não é o único, pois há outros elementos que influenciam na formação e futuro desempenho do professor como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições de ensino de atuação, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a qualidade dos cursos de formação continuada recebida pelo professor.

Gatti (2010) ratifica a influência de outros elementos na formação de professores e de sua atuação profissional como: a legislação vigente, as características socioeducacionais dos licenciados, as características dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas desses cursos.

Formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem considerando os elementos anteriormente apontados, dessa forma, “[...] é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade” (PAQUAY, 2001, p.11).

Essa formação, segundo Libâneo (2008, p. 189) refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios curriculares¹. Os conhecimentos teóricos ou saberes profissionais adquiridos nessas formações deverão ser mobilizados com a finalidade de realizar concretamente práticas profissionais comprometidas com a qualidade de vida de uma sociedade. (PIMENTA, 1995)

Na LDB, em seus artigos 63, inciso III e 67, inciso I, a formação dos professores dos diversos níveis e modalidades de ensino deverá acontecer por meio de IES e programas dos governos e, na Constituição Federal (CF) de 1988, um dos princípios do ensino é a garantia do padrão de qualidade ofertado pelos professores nos sistemas educacionais.

A LDB, em seu artigo art. 63, dispõe que os institutos superiores de educação manterão:

[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9393/96). [...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, p.).

Dessa forma, a formação é regulamentada assegurando o aperfeiçoamento, o fomento de bolsas de pesquisa por meio da CAPES e a valorização dos profissionais buscando a melhoria da qualidade do ensino ofertado conforme preconiza a LDB de 1996. (SAVIANI, 1998)

É importante ressaltar que as formas, normas e modos de se ensinar são resultados de modelos pedagógicos e das formações recebidas pelo profissional da educação entre os quais citamos o professor. Estes modelos permanecem por longos períodos históricos, e orientam as ações² dos profissionais mediante às realidades apresentadas pela sociedade, pelo sistema educacional e também pela resposta recebida dos alunos. (MORAES, 1997)

Essas demandas sociais exigem uma formação que desenvolvam competências e habilidade profissionais associadas a saberes profissionais capazes de fundamentar a ação

¹ O estágio curricular como componente curricular da formação de professores como unidade entre teoria e prática contribuindo para a melhoria qualitativa da formação.

² Diferentes modelos de educação.

docente e sua atuação positiva na formação dos alunos. (PERRENOUD, 2001)

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

Para Tardif (2011, p.37), “[...] 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 descrito na Tabela 1, os saberes dos professores dividem-se em saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, de programas e livros utilizados no trabalho e de sua própria experiência na profissão.

Tabela 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 profissional para o magistério.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela especialização pós profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional e livros didáticos usados no trabalho.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela 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.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas .
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão e na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

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

Saberes esses que podem ser 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 vão se integrar no trabalho docente.

Segundo os dados no quadro de Tardif e Raymond, as fontes sociais de aquisição de saberes dos professores se integram ao trabalho docente de diversas formas que se manifestam 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 entendimento, 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.

Nesse entendimento, a formação deve alcançar um modo de ser caracterizado por uma qualidade existencial, com emancipação e plena autonomia do sujeito onde 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 que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências, mas, que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Pois, a ação do educador e a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, que devem 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 incorporado 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 a profissão, Libâneo (2008, p. 189) ressalta a necessidade da formação continuada priorizando o

aperfeiçoamento profissional teórico e prático.

De forma que a formação continuada seja 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.

Nos cursos de pós-graduação observa-se uma metodologia de trabalho onde:

[...] 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 afirmamos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2003, p. 183-184).

Nesse entendimento, 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 como: os currículos educacionais, os planejamentos educacionais, 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. 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 à graduação e a pós-graduação que:

[...] 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 (MASETTO, 2003, p. 184).

Nesse entendimento, 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 faz-se a exposição:

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

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 à distância, educação a distância (EaD). Atualmente, é grande a quantidade de propostas de formação continuada à distância, com o uso, da Internet. A EaD é legalizada na modalidade ensino superior por meio de da LDB/96 e dos Decretos de 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 atrativo, pois, é preciso conciliar o tempo de trabalho como o disponível com os objetivos de formação é a 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 supracitadas 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 sustentam as propostas de formação continuada de formação professores.

Santos (2005, p.131) afirma 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 lócus de formação continuada, valorizam os saberes dos professores e reconhecem que os ciclos de vida profissional destes constituem-se em pilares³ para novas tendências na sua formação, na busca por uma educação de qualidade tão exigida pela sociedade. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir é elencado quatro pilares para a educação formulados a partir da ideologia neoliberal que orientam as IES a investirem em formação com qualidade, e preparar o aluno para um mercado de trabalho bastante exigente com sua clientela.

Nesse contexto neoliberal, a qualidade tem sido interpretada como conceito absoluto. Contudo, 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.

Neste 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 favorecerá as IES na construção de espaços educativos de aprendizagem que respondem as demandas por meio de orientações mais abrangentes e menos tópica, 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

³Quatro 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.

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)

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

As IES não consideram muitas destas vivências importantes dentro do contexto ensino-aprendizagem, o que reflete, principalmente, no baixo rendimento e fragmentação curricular.

Conforme Libâneo (2008), 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 pré-estabelecidas.

Atualmente, 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. (MASETTO, 2003)

O número de profissionais que admitem a necessidade de adquirirem conhecimentos e habilidades pedagógicas para que sejam capazes de subsidiar a sua prática de ensino, é elevado. A ausência da formação didático-pedagógica e das ferramentas que propicia aos professores do ensino superior um trabalho pedagógico de qualidade deve ser contemplado 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, (conhecimentos da área pedagógica). (GIL, 2008)

Os conhecimentos dos professores que atuam no ensino superior são adquiridos em IES, saberes provenientes da teoria e da prática resultante de estudos teóricos e estágios que servem de base ao trabalho profissional.

Tardiff (2011, p. 234-235) 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”.

Ainda segundo Tardiff (2011, p. 240):

[...] os professores de profissão são 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.

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 a vida social.

Os professores necessitam desenvolver uma profunda compreensão do que é educação, entendendo esta como “um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando esta como uma sociedade pedagógica” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 64), e do que é aprender: “ensinar exige respeito aos saberes dos educando”. (FREIRE, 2001, p. 30)

Para Paquay (2001, p. 214), ensinar não deve ser entendido 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 referência universal, mas um constructo histórico, inseparável de uma cultura e de um sistema de valores.

Dessa forma, é preciso entender o ensino como um processo mais amplo e não somente como uma ação rotineira. É, 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)

Para Masetto (2003, p. 13), só recentemente:

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu

papel se 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 e de disciplinas que irão complementar sua formação, tais como as disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica. Essas disciplinas constituem áreas integradoras transversais, que articulam atributos da Psicologia, Sociologia, Epistemologia e do pensamento educacional, mobilizando para a reflexão sobre a prática pedagógica do próprio educador.

Nessa perspectiva, pressupõe-se uma análise dos processos de construção em cada área curricular e a discussão da natureza das atividades de aprendizagem, dos processos de pensamento e das inter-relações entre diversos interventores no ato propriamente dito de educar. (MASETTO, 2003)

Nesse sentido, pode-se afirmar que as disciplinas supracitadas 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, fundamentam melhor a prática pedagógica. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

Vale ressaltar que a utilização da metodologia de ensino pelo professor vai depender da concepção de educação que ele tem. Ou seja, se o professor tem uma concepção de educação em que a transmissão de conhecimento é o único objetivo e a manutenção da realidade é a finalidade sua concepção 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. (FREIRE, 2001)

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 de freiriano, pode-se 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. Desta forma, o professor se torna um mediador desse conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo.

O professor, ser crítico, deve ser responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. 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, etc.) para que possa realizar um trabalho pedagógico desencadeador de mudanças. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

Nesse sentido, pode-se concluir que a mudança no ensino escolar 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. (MASETTO, 2003)

Pessoal, porque 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.

A formação dos professores é motivo, principalmente a partir década de 90, de muitas discussões e descontentamento onde pesquisas revelam o quanto à 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.

Para Libâneo (2008, p. 189), conforme já referido termo formação continuada vem sempre vinculado à formação inicial como aprofundamento dos conhecimentos. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios. A formação continuada

é aquela que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, bem como ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação continuada visa, portanto, ao aperfeiçoamento aprendido na formação inicial, em decorrência das mudanças nos currículos, planejamentos, na forma como lidar com os saberes imprescindíveis para a formação dos novos cidadãos críticos, uma época de mudança do aprender, do comportamento e dos problemas sociais.

Perante as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que se dão. 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.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 19), competência é a “[...] aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitiva, saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes [...]”.

O professor em sua formação deve desenvolver competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade. 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 entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

De acordo com Masetto (2003, p. 25-26), à docência no ensino superior exige competências próprias a esse nível de ensino, ou seja, aptidões para mobilizar saberes, capacidades, atitudes entre outras competências no 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 na área pedagógica, encontram-se quatro grandes eixos para nortear as ações dos professores e, por último, a competência do exercício da dimensão política, onde age como alguém que é cidadão, um político que não poderá deixar de sê-lo ao entrar em sala de aula.

Ainda segundo Masetto (2003, p.27), os quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem da área pedagógica são: “[...] o próprio conceito de processo de ensino-

aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.”

Segundo Tardif (1998), 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.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento de orientação de uma instituição, seu papel e sua relação com o currículo⁴ de um curso definem o perfil do profissional que se pretende formar.

Para Masetto (2003, p. 59), existe nas instituições de ensino superior uma prática de:

[...] se contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso. Tal fato está sendo percebido como uma das causas mais sérias da fragmentação do conhecimento nos cursos de graduação. Em segundo, a exigência do MEC do projeto pedagógico para aprovação de cursos e avaliação destes.

Nesse entendimento, a contratação de professores por disciplina fragmenta o conhecimento nos cursos do ensino superior e, como o PPP é um projeto político que estabelece e dá sentido ao compromisso social e à formação profissional de pesquisadores cidadãos, é necessário entendê-lo como um todo orgânico e articulado.

O MEC exige das IES o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), plano estratégico da Instituição com cronograma estipulado, e com previsão de possíveis desdobramentos de suas atividades, os meios e recursos necessários.

Segundo Masetto (2003, p. 60) o PDI, “define os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma”.

O PPP é considerado um subconjunto do PDI ao organizar e consolidar a

⁴ 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.

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 IES. (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 conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 60-61)

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 à formação de um profissional capaz de responder as demandas da sociedade moderna o PPP contribui com a qualidade da vida em sociedade.

O Currículo é o coração do PPP que é constituído por um conjunto de “disciplinas que transmitem conhecimentos necessários para a formação de um profissional [...] currículo oculto [...] conjunto de conhecimentos, de saberes, competências [...]” (MASETTO, 2003, p. 66-67).

Nesse entendimento, as disciplinas são componentes curriculares importantes que integradas às outras disciplinas colaboram para a formação do profissional.

Ainda segundo Masetto (2003, p. 67), a disciplina é:

[...] um componente curricular e como tal deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo e não se sobrepôr 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 [...]

Dessa forma, além dos componentes curriculares organizados devem ser levados em

conta na construção do currículo aspectos como as necessidades da sociedade moderna e onde esses profissionais vão desempenhar sua função. Outro ponto importante 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 em 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 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)

Nesse entendimento, o currículo eficaz é aquele que apresenta uma estruturação que facilita a estruturação das oportunidades dos alunos a aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento.

E, a eficácia pode ser medida por meio de características dos alunos como (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível socioeconômicas); 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).

Para Masetto (2003, p. 68), outro ponto a ser considerado na organização do currículo é a questão do progresso científico e tecnológico:

Com a informática, com a telemática, com a velocidade das informações, com a multiplicidade de espaços novos onde se produz o conhecimento, sua disponibilidade e acesso, não é mais privilégio da universidade produzir conhecimento. Podemos pesquisar e adquirir informações de vários organismos e especialistas, empresas, publicações por meio do computador de forma direta e rápida.

Nesse entendimento, a organização de um currículo é 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. Tanto o PPP quanto o currículo “[...] estão intimamente vinculados ao professor, quer em sua

constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação” (MASETTO, 2003, p.69).

Compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional no contexto atual é 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.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade organizativa, 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.

A necessidade de melhoria dos processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, é, ainda, mais fecunda quando nos deparamos com a desvalorização da profissão, da fragmentação dos saberes, especialmente na dissociação teoria/prática e pesquisa/ensino.

A falta de identidade do trabalho pedagógico do professor, ou seja, a não profissionalização docente que, conseqüentemente, se refletiu de modo particular nos cursos de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras.

Para Severino (2011, p. 131):

[...] 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 pressupõe e envolve 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.

Para analisarmos a formação docente e como os saberes construídos nos processos formativos repercutem de maneira a traduzi-los, reorientá-los, re-significá-los, na construção da prática avaliativa de professores em formação, é necessário entender 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 ideia 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. (TARDIF, 2011)

A formação de professores e as repercussões na prática profissional no ensino superior

A formação profissional do professor, como possibilidade de compreender e exercer criticamente seu trabalho constitui-se num componente essencial de seu processo de profissionalização e, como elemento fundamental da qualidade da prática profissional, precisa ter como preocupação central a apropriação dos conhecimentos próprios da ação docente. Autores como Nóvoa (1995), Anastasiou e Pimenta (1996, 2002), entre outros, têm discutido a formação e a prática pedagógica do professor, buscando elementos que possam contribuir para a qualidade da educação.

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 uma resposta condizente ao esperado.

A construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, etc.), 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.

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 ao não-realizado, ao não-falado e ao 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.

Fundamentada nessa concepção de formação e apoiados em autores que trazem importantes contribuições acerca da Metodologia é que a consideramos como ação crítico-reflexiva, envolvendo ao mesmo tempo questões de ordem técnica, política e epistemológica.

Nesse processo de reflexão sobre a ação docente, é 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.

Necessário entender 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). (TARDIF, 2011)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Na Pesquisa de campo realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) observou-se que esta instituição de ensino é considerada um referencial importante no que se refere à capacitação em nível de pós-graduação. Em todo o Estado, atualmente são 31 programas aprovados pela CAPES, sendo 23 ofertados pela UFMA. A UFMA oferta 22 Mestrados Acadêmicos, 1 Mestrado Profissional e 6 Doutorados, além de participar em 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*.

Os cursos se distribuem 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 o primeiro curso ofertado em Campus fora da Sede (Chapadinha). Também é ofertado um número significativo de cursos de especialização.

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.

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, FAPEMA). 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.

Compete a Divisão de Capacitação de Docentes o acompanhamento da situação dos docentes e técnicos- administrativos afastados para Pós-Graduação: Prestar orientação a docentes e técnicos administrativos com relação ao afastamento para pós-graduação, bem como a requisição dos benefícios resultantes, tais como: incentivo por titulação, progressão docente vertical, bolsas instalação e retorno; Acompanhar a execução a nível institucional dos programas da CAPES de fomento à pós-graduação; Atender as solicitações sobre pós-graduação do Diretor do Departamento de Pós-Graduação e do Pró-Reitor; Manter inter-relação com agências de fomento à pós-graduação; Manter inter-relação com o DP/PRH e respectivos setores/ departamentos quanto aos afastamentos dos servidores, procurando conciliar informações e atualizações do sistema SAHU⁵; Colaborar na elaboração e/ou reformulação de normas; Acompanhar a situação dos docentes e técnico-administrativos afastados para pós-graduação; Prestar informações estatísticas relativas à pós-graduação de docentes e técnico-administrativos afastados; Elaborar, anualmente, relatório de atividades do setor; Elaborar, mensalmente, folha de pagamento dos bolsistas de pós-graduação dos Programas da CAPES; Emitir parecer com base na legislação vigente nos processos relativos ao afastamento para a pós-graduação e benefícios advindos.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação tem como 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

⁵ Setor de acompanhamento dos recursos humanos

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; O 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.

O Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 05/93 e tem por clientela os profissionais com títulos de educação superior em cursos de graduação das várias áreas de conhecimento. 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.

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 (Tabela 2).

Tabela 2. Disciplinas destinadas a formação pedagógica no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

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
Monografia	-
Total	420

Fonte: UFMA, 2012

No Projeto Pedagógico do CEMES (Anexo B), encontramos 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.

Centro de Avaliação, Planejamento e Educação (CAPEM)

O Centro de Avaliação, Planejamento e Educação é uma instituição privada que oferece cursos de Especialização na área de Educação no Estado do Maranhão. Os cursos são: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, Docência na Educação Superior; Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Literatura e Linguística; Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Inclusiva, Libras e Políticas Públicas e Sociedade. Com a duração de 16 meses, sendo 12 com aulas presenciais e 4 meses para elaboração do TCC (Artigo Científico; Tabela 3).

Tabela 3. Disciplinas destinadas a formação pedagógica oferecidas no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior

Disciplinas	CH
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
Artigo Científico	-
Total	420

Fonte: CAPEM, 2012

Na análise dos questionários aplicados aos egressos nas duas instituições (UFMA e CAPEM), num total de 10 indivíduos (5 em cada instituição), no período de setembro de 2012 a março de 2013, utilizando-se questionário com perguntas abertas e fechadas, conforme modelo em apêndice para verificar como a formação implica na prática docente no ensino superior.

Dessa forma, as respostas dos egressos possibilitaram uma sistematização e compreensão a partir dos objetivos propostos no presente trabalho e, o resultado obtido está exposto a seguir.

Participaram da pesquisa sujeitos de ambos os sexos, verificando-se do total de 10 egressos que responderam ao questionário que a maioria pertence ao sexo feminino $N=8(80\%)$, e somente $N=2(20\%)$ pertence ao sexo masculino.

As mulheres estão buscando com mais ênfase que os homens, uma melhor qualificação profissional quando a questão é a docência no ensino superior. A prevalência de mulheres em estudos sobre egressos realizados por Mendes (2010) também é mostrada. Paiva (2006, apud MENDES, 2010) também encontrou prevalência de mulheres em estudo realizado sobre a pós-graduação em educação na PUC-Campinas. O mesmo ocorrendo com os estudos de Silva, Gontijo e Guerra (2000 apud MENDES, 2010) e, com os estudos de Felli et al. (2011), a qual referiu que:

[...] 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 (FELLI et al. 2011, p. 1571).

Com relação à idade dos egressos entrevistados, a maioria $N=7(70\%)$ é jovem entre 25 e 35 anos, e somente $N=3(30\%)$ variou entre 36 a 46 anos.

Pelo fato da maioria dos entrevistados encontra-se entre 25 a 35 anos, nos leva a perceber que maiores dos egressos pretendem continuar suas formações logo após o término de suas graduações. Possivelmente estes profissionais irão continuar seus estudos, seja fazendo um mestrado, doutorado, ou outras formas de melhoramentos.

Estudos realizados por Mendes et al. (2010), 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, fato constatado também por Paiva (2006). Os estudos de Felli (2011) também mostraram 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 (FELLI et al. 2011, p. 1571).

Em relação ao curso no qual os egressos obtiveram sua graduação, a maioria N=8(80%) informaram ser graduados em Pedagogia, somente um deles (10%) era formado em licenciatura no curso de Letras e outro (10%) em bacharel em Biblioteconomia. Isso revela, em algum nível, uma característica multidisciplinar na formação acadêmica dos egressos estudados, o mesmo ocorrendo com os estudos de Mendes (2010).

Foi percebido que profissionais de várias graduações estão buscando seu aprimoramento profissional para trabalharem no Ensino Superior, inclusive bacharéis, como é o caso do bibliotecário participante da pesquisa, o qual percebeu a necessidade de apreender uma metodologia quando se propõe a ensinar no educação superior, não podendo ser apenas um transmissor dos conhecimentos técnicos recebidos na sua graduação.

De acordo com as respostas, a maioria dos pesquisados possuem saberes provenientes das formações profissionais para o magistério, adquiridas segundo o quadro de Tardiff e Raymond (2012, p.4) em estabelecimentos de formação de professores através de cursos de licenciatura e dos estágios curriculares.

Nesse entendimento, 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. Essa elucidação esclarece o motivo da continuação dos estudos dos egressos investigados. (PAQUAY, 2001, p. 212)

Com relação ao vínculo empregatício dos pesquisados, a maioria, N=7(70%) respondeu ser contratado/eventual temporário a outra parte do entrevistados N=3(30%) referiu ser contratado concursado/efetivo.

Percebe-se a situação de fragilidade contratual dos profissionais sujeitos da pesquisa. Ressalte-se que alguns pesquisados referiram trabalhar em mais de uma

instituição, na tentativa de melhores ganhos e maior segurança profissional.

Convém destacar, porém, que todos os entrevistados estão atuando no ensino superior, a exemplo da pesquisa realizada por Mendes (2010), a qual refere que isso já deveria ser esperado vez que os objetivos da pós graduação é formar professores.

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 participantes do ensino superior antes do curso, o que mostraria a relevância dele na capacitação do docente. Entretanto, 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, 52,3% atua e 47,7% não o faz.

O tempo de exercício na função de professor no Ensino Superior mostra que a maioria N=8 (80%) atua no ensino superior há mais de 2 anos, os outros dois entrevistados afirmaram estarem exercendo a função no intervalo de 1 a dois anos (N=1 10%), ou menos de 1 ano (N=1 10%).

Os sujeitos desta pesquisa já vêm se mantendo no magistério no ensino superior há um tempo significativo (mais de dois anos), o que leva a crer que pretendem continuar enveredando por esse caminho; encontrar formas de mantê-los assim, num país com carência de profissionais capacitados, como é o caso do Brasil, deve ser uma preocupação de nossos governante e da sociedade de modo geral. Os estudos de Mendes et al. (2010) também apontaram para um tempo de magistério significativo (acima de seis anos), o que, para Silva (1997, p. 3 apud MENDES, 2010).

[...] sendo a universidade um, centro de produção do pensamento e do saber e não uma oficina de clonagem intelectual, ao seu professor não basta o conhecimento e domínio total da técnica solucionadora dos problemas inerentes ao exercício de um ofício, arte ou profissão. É essencial que possua um saber científico sistematizado, advindo da formação didático científica submetida a cursos de pós-graduação.

Quanto às disciplinas que leciona no Ensino Superior, a maioria N=7(70%) respondeu que leciona Métodos e Técnicas de Pesquisa na Educação. Didática também foi citada como disciplina lecionada (N=3 30%), além de TCC (N=1 10%) e Introdução a Pedagogia

(N=1 10%).

Destaque-se que alguns sujeitos da pesquisa referiram ministrar mais de uma disciplina, o que implica num maior domínio de conteúdo, ou seja, uma melhor capacitação profissional. Todos os egressos pesquisados ministram disciplinas na área do curso de pós realizado a exemplo dos estudos de Mendes et al. (2010) que mostra egressos de curso de pós atuando na área do curso realizado.

No que diz respeito ao curso de pós-graduação *lato sensu* (proposta pedagógica) realizado pelos sujeitos desta pesquisa, questionou-se quais as disciplinas que mais fundamentam a prática profissional dos mesmos, verificando-se que a disciplina “Didática e Metodologia no Ensino Superior” foram predominantemente citada (N=8 53%), seguida de “Educação Ambiental” (N=2 13%). Outras disciplinas foram citadas uma vez (correspondendo a 6,7% cada, em relação ao total de citações, foram elas: Métodos e técnicas de pesquisa; Filosofia da educação; Tecnologia educacional; Planejamento curricular e Currículo do ensino.

Nesse sentido, Santos (2005, p.131) garante que: “[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, [...] dos recursos humanos e materiais disponíveis”

A disciplina educação ambiental também foi citada nas respostas dos egressos N=20 (20%) oriundos do CAPEM já que na estrutura curricular somente esta instituição oferece esta disciplina. Ressalte-se que alguns entrevistados citaram mais de uma disciplina.

Após questionar aos pesquisados quais os saberes adquiridos e as disciplinas cursadas na especialização mais fundamentam sua prática profissional, obtivemos as seguintes respostas:

O egresso 1, respondeu que as disciplinas por ele citadas como as que mais fundamentaram sua prática profissional (Planejamento Curricular e, Didática e Metodologia no Ensino), deram-lhe embasamento na área de atuação enquanto professor.

O egresso referiu que na didática aprendeu a construir planos de aulas e apresentar melhor seus seminários e quando foi atuar quando pediu a seus alunos que fizessem seminários, sabendo instruí-los sobre o que eles deveriam fazer! Contudo, o egresso afirmou que, no geral, considerou o curso foi “fraco e aligeirado”, causando-lhe sofrimento nas primeiras aulas por ele ministradas, tendo que pedir muita ajuda a colegas que já eram professores do Ensino Superior, mas que, ainda se sente despreparado apesar de já haver passado algum tempo desde sua 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 demonstraram que saberes provenientes da formação dos profissionais para o magistério e aqueles provenientes da própria experiência contribuem para que a repercussão na prática profissional seja a melhor possível. Corroborando com essa análise no quadro de Tardiff e Raymond (2012, p.4) os saberes provenientes da própria experiência do professor na profissão na sala de aula e no ambiente escolar 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 opinião do egresso 2 as disciplinas as que mais fundamentaram sua prática profissional (Didática e Metodologia no Ensino), deram-lhe embasamento na área de atuação enquanto professor, fornecendo-lhe estratégias de trabalho com turmas de ensino superior. Ele relata, a exemplo do entrevistado 1, dificuldades iniciais de trabalhar no Ensino Superior.

O egresso 3, relata que o curso não acrescentou muita coisa mais que precisava do diploma para atuar no Ensino Superior na FACAM e, por ser mais em conta as prestações escolheu o CAPEM para fazer essa pós, embora, as disciplinas Didática para o Ensino Superior e Educação Ambiental lhe tenham chamado atenção. A didática por mostrar novas formas de trabalhar pedagogicamente e, a Educação Ambiental por saber ser importante, mas achar desnecessária no contexto da grade escolar.

O egresso 4, cuja disciplina que mais gostou foi a Didática do Ensino Superior, disse que referida disciplina acrescentou-lhe formas e dinâmicas novas para trabalhar com as salas de ensino superior. Referiu ainda, que o curso foi interessante, contudo os professores não acrescentaram muito a seus conhecimentos e 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. Acha que precisaria ter uma disciplina que aprofundasse estratégias de atividades nas diversas áreas de ensino.

O egresso 5, referiu as disciplinas Tecnologia Educacional, Filosofia da Educação e Didática e Metodologia no Ensino como as que mais fundamentam a sua prática profissional, e conta que as principais contribuições dessas disciplinas na construção do seu conhecimento pedagógico foram para melhorar sua atuação enquanto professor. Descreve que a didática melhorou sua forma de elaborar os planos de tanto a nível superior quanto em nível do seu trabalho no Fundamental Maior, onde é professora de Português

numa escola da rede partícula situada no João Paulo! Relatou que após seu egresso da Universidade, “achou” que a teoria andava distante da prática e não a preparou para atuar como professor, tendo que “se virar sozinha” e observar a atuação dos colegas. Para ministrar aulas, pediu muita ajuda a colegas que já eram professores do Ensino Superior e ainda se sente despreparada, a exemplo do entrevistado 1, apesar de já haver passado algum tempo desde sua primeira vez de atuação, pretendendo fazer outra especialização para ver se melhora sua atuação na área da educação, disse que seria Gestão Educacional, a mesma intenção do egresso 1.

A exemplos dos 05 (cinto) egressos anteriormente citados, o entrevistado 6 também apontou a disciplina de didática como a que mais, referindo que esta acrescentou-lhe formas e dinâmicas novas para trabalhar com as salas de ensino superior. Relatou ainda, que embora o curso tenha sido bom, os professores não acrescentaram muito a seus conhecimentos e muitas vezes se sentiu desestimulada, mas, “precisava” do diploma (a exemplo dos entrevistados 3 e 4), razão pela qual concluiu o curso. Acha que precisaria ter uma disciplina que aprofundasse estratégias de atividades nas diversas áreas de ensino a exemplo do entrevistado 4.

Para o egresso 7, o curso relevante pois, os professores acrescentaram muito a seus conhecimentos, sendo a disciplina didática do ensino superior à que mais gostou porque acrescentou conhecimentos para atuar com as salas de ensino superior através do PROFEBPAR. Com as disciplinas da pós conseguiu entender melhor quem são os alunos que frequentam os cursos de graduação e pós-graduação e esse entendimento do perfil dos alunos permitiu-lhe saber diferenciar as melhores estratégias a cada nível ou modalidade de ensino além de, adequar as idades dos alunos às estratégias escolhidas.

O egresso 8, relata que o curso foi compensador pois, os professores acrescentaram muito a seus conhecimentos principalmente as questões sobre metodologias de ensino e as diferentes áreas de conhecimento no ensino superior. A disciplina que mais gostou foi Didática do Ensino Superior porque acrescentou conhecimentos em nível superior aos quais antes não atribuía muita importância. Acha que precisaria ter uma disciplina que aprofundasse estratégias de atividades nas diversas áreas de ensino.

Para o egresso 9 o curso foi gratificante e, os professores adicionaram a seus conhecimentos formas de entender melhor questões ligadas à docência principalmente no ensino superior. As disciplinas que mais gostou foram Didática do Ensino Superior e Educação Tecnológica que forneceram novas táticas para trabalhar com recursos

tecnológicas.

O egresso 10 referiu que o curso foi importante e que a pós-graduação trouxe-lhe ferramentas para trabalhar no ensino de 3 grau como: se apresentar melhor, como trabalhar com uma turma de graduação e pós graduação. Disciplinas que mais gostou foram Metodologia e Educação Ambiental pela própria questão da sustentabilidade que está sendo considerada atualmente porque acrescentou formas e dinâmicas novas para trabalhar com as salas de ensino superior.

No geral a experiência obtida com o curso de pós-graduação realizada foi positiva para maioria dos egressos no que diz respeito a escolarização formal, confirmado no quadro de Tardiff e Raymond (2012, p.4) os saberes dos professores provenientes da formação para o magistério adquiridos através de estabelecimentos de formação de professores se integram ao trabalho docente pela socialização e utilização das ferramentas de trabalho e adaptações as tarefas.

A pesquisa revelou ainda que, a motivação para cursar uma pós-graduação, seria a evolução na carreira docente e uma melhor remuneração, além de N=2(20%) dos egressos (ambos da UFMA) revelarem que a pós lhes facilitaria o ingresso ao mestrado na UFMA. O que revela o interesse em continuar aprimorando seus saberes de professores na área pedagógica e melhorar sua prática pedagógica

Considerações Finais

A docência implica em conhecimentos pedagógicos, conhecimentos singulares, que envolve, centralmente, concepções e a organização da relação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Assim, é importante entender como as formações no ensino superior de docentes acontecem e quais são as orientações ao nível nacional, por meio da legislação vigente, especialmente àquela relacionada às Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores (2001) direcionam essas formações.

As relações sociais entre sujeitos envolvidos no processo de formação de professores devem ser compreendidas à luz das condições institucionais de tempo, espaço, normas da tradição, expectativas de transformação, relações com demandas sociais, políticas e ideológicas, competências e habilidades de converter em materiais curriculares diferentes saberes acumulados e originados de práticas sociais, a concepção de materiais técnico-didáticos entre outros processos específicos.

As formações de professores deslocam-se para questões culturais, para a compreensão de aspectos mais específicos da realidade. A valorização de aspectos micros sociais, enfatizando o papel do agente-sujeito e interessando-se pelas identidades culturais, em especial a construção da identidade profissional do professor, ou seja, como e porque essa pessoa se tornou o professor. Nesse contexto, sua identidade deve ser compreendida como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, um lugar de lutas e conflitos e não um dado adquirido ou um mero produto.

A formação de professores egressos de especialização em Metodologia do Ensino Superior e ou Docência do Ensino Superior e as repercussões dessa formação na prática pedagógica, bem como as contribuições da área pedagógica na formação foi possível conhecer as concepções e elaborações pedagógicas práticas com as quais os seus professores interatuam no cenário institucional e que os identificam enquanto profissionais da docência e repercutem em seu compromisso com a transformação da qualidade de vida da sociedade.

Portanto, no estudo realizado sobre a formação de professores em duas instituições de ensino superior foi considerado a formação ofertada aos egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu* (Docência do Ensino Superior/ Metodologia do Ensino Superior) e, as implicações na atuação profissional no ensino especificamente no ensino superior.

Para melhor compreender quem é esse sujeito/egresso foi importante identificar seu perfil, saber sua formação inicial e quais seus interesses, suas expectativas em relação aos conhecimentos que foram adquiridos e o que esperavam em relação ao mercado de trabalho. Nessa perfil levantado, a maioria dos egressos é oriunda de cursos da área de licenciatura como Pedagogia e Letras ou bacharelado como Biblioteconomia, ainda, foi verificado egresso das áreas médicas e humanas como cursos de Educação Artísticas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Essas informações entre outras permitem compreender o motivo da formação e da titulação acadêmica de um crescente número de profissionais que atuam na área educacional ocorrerem de maneira geral e de modo aligeirado, nos últimos anos, em todo país e em especial no Estado do Maranhão, na cidade de São Luís.

Convivemos em um meio em que existe a necessidade de se estar permanentemente buscando estímulos para o aperfeiçoamento profissional. Resultado dessa constatação é que na docência no ensino superior as especializações a nível *lato sensu* está ocorrendo cada vez mais cedo e mais rápido e, que o número de mulheres é superior em relação ao número de homens que buscam esse tipo de formação.

É importante, portanto, conhecer as relações entre a formação recebida e a atual situação profissional destes egressos. Aferindo se a expectativas criadas foram alcançadas após a conclusão dos cursos e observou-se através dos relatos dos egressos que tinham expectativas de adquirir novos conhecimentos capazes de torná-los melhores profissionais na carreira docente. Contudo, nem todos tiveram essa expectativa confirmada.

Relacionados às repercussões na prática profissional de egressos de cursos de pós-graduação no Ensino Superior em São Luís do Maranhão observamos que alguns egressos tiveram através das disciplinas cursadas a fundamentação teórica e prática desejada para melhorar a sua atuação profissional na área educacional. Entretanto, outros egressos investigados relataram que o crescimento de conhecimentos pouco contribuiu para sua atuação profissional.

Dessa forma, observamos que existe saberes específicos que servem de base ao ofício do professor, saberes pedagógicos, conhecimentos como o próprio conceito da

pesquisa, da definição da didática, do processo ensino aprendizagem; sobre o professor como conceptor e gestor do currículo, da compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e da teoria e prática básica da tecnologia educacional.

Entender portanto, quais os saberes mobilizados diariamente pelos professores em suas salas de aulas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas é fundamental. Entender 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.

Buscou-se verificar se a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do curso de Metodologia de Ensino Superior (CEMES) e o Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão (CAPEM) do Curso de Docência do Ensino Superior ofertaram esses saberes através de seus projetos pedagógicos, de seu currículo e de suas ementas.

Na pesquisa sobre a formação dos professores e as influências nas práticas desenvolvidas em sala de aula a maioria dos egressos tiveram um bom conceito sobre a instituição na qual realizaram a pós-graduação, com várias referências positivas também, ao corpo docente e à contribuição para o exercício profissional na área do curso.

Entretanto, críticas também foram tecidas de modo significativo, razão pela qual não se pode deixar de mencioná-las como forma de suporte a implementação de melhorias nos cursos de pós-graduação oferecidos, a exemplo de: necessidade de revisão do conteúdo programático dos cursos, bem como da carga horária de cada disciplina.

Para alguns dos sujeitos da pesquisa, a qualificação profissional esperada pela formação deixou a desejar, ficando aquém de suas expectativas e investimentos no curso, apontando a necessidade de revisão dos serviços educacionais no curso, visando a melhoria contínua e ao compromisso com os ingressantes no curso, neles dispendem recursos adquiridos, na maioria das vezes, com muitas dificuldades e sacrifícios, vez que, em geral, o exercício do profissional de educação é mal remunerado e extenuante.

No geral as respostas revelaram que as experiências obtidas com o curso de pós-graduação realizado foram positivas para a maioria dos egressos no que diz respeito à escolarização formal. A investigação revelou ainda que, a motivação para cursar uma pós-graduação, seria a evolução na carreira docente e uma melhor remuneração, revelou também que a pós lhes facilitaria o ingresso a pós-graduação *stricto sensu*.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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 Nº9394**. Brasília, 1996.

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

BRASIL. 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.

BRASIL. **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 Jr., Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p.57-73.

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

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.

COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **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. 197 p.

DELORS, 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. **Balanço 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, SP: 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.

FREIRE, Paulo. **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**, ISSN 1984-5332 - v. 1, n. 1, p.90-102, Maio, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. IN: **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.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **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 e EDUPI, 2009.

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

MEC. Ministério da Educação. 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. (Org), DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 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 e EDUFPI, 2009.
- NETO, Júlio M. dos Santos. **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.* v. 25, n. 89, Campinas, set./dez. 2004.
- PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **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-anteriores>>. Acesso em: 04 maio 2012.
- PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação à distância: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste. (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.
- 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.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. 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. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, João marcos. **Fundo Monetário Internacional**. Disponível em: <<http://amigo.nerd.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.** v. 21, n. 73, Campinas, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Apêndices

Apêndice A - Roteiro de entrevista aplicado ao coordenador do curso

Variáveis de classificação: Nome, número de celular, e-mail, sexo, Idade, escolaridade

1. Como o curso de Pós-graduação surgiu?
2. Há quanto tempo exerce a função de coordenador na IES? Você é: contratado/ eventual temporário/Concursado/ efetivo?
3. Existe um Projeto Político Pedagógico na IES?
4. Como é a seleção dos professores? Existem reuniões com os professores? São obrigatórias? Ocorrem em horário de trabalho ou fora dele?
5. Qual a sua percepção sobre a estrutura curricular do Curso de Metodologia do Ensino Superior? A estrutura oferece uma base para o aluno atuar no Ensino Superior?

Apêndice B - Questionário aplicado aos egressos dos cursos de pós-graduação

Variáveis de classificação: sexo, Idade, curso de graduação.

1. Modalidade de vínculo: Contratado/ eventual temporário/ Concursado/ efetivo
2. Há quanto tempo exerce a função de professor no Ensino Superior?
3. Disciplinas que leciona no Ensino Superior?
4. No curso de pós-graduação lato senso quais as disciplinas que mais fundamentam a sua prática profissional e qual o total de horas?
5. Quais os saberes e as contribuições dessas disciplinas na construção do seu conhecimento pedagógico?

Anexo

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR - CEMES

São Luis - setembro de 2007

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 nº26/80-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 frequentarem 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

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.

4.1 Objetivos Específicos

- a) Propiciar a compreensão de conhecimentos histórico-sociais que fundamentam a prática docente.
- b) Favorecer a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a organização do processo ensino-aprendizagem no ensino superior.
- c) Desenvolver capacidades de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas críticas, pautadas em princípios democráticos e éticos.
- d) 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 detem 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. Aparinhos 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: 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.

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: 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.
 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

17. 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.

18. 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.

19. 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.

20. 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 03 professores. 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.

21. 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.

22. 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: Processo ensino aprendizagem		
Indicadores	Momento	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> • 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
Dimensão: Gestão do Curso		
<ul style="list-style-type: none"> • 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.

23. 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 ¹	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.

¹ Alguns alunos da turma de 2003 ainda se encontram defendendo monografia e a turma de 2004 está cumprindo os créditos teóricos, razão pela qual não figuram no quadro.

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	Marise Marçalina de C.S. Rosa	Mestre	26/05 a 16/06/2006
Didática II	Marise Marçalina de C.S. Rosa	Mestre	26/06 a 14/07/2006
Metodologia I	Liduína 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
Marisa 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			34.360,00,00

SÍNTESE DAS DESPESAS E FONTES DE RECEITA	
a) Especialização das Despesas/Valores estimativos	
TOTAL ESTIMADO	
Horas-Aula.....	59.472,00
Outras Despesas.....	33.360,00
Fundo de Reserva	14.568,00
Total.....	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 = 20,00 x 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.	