

A universidade brasileira e a formação de professores para o ensino superior

Brazilian university and the training of teachers for higher education

La universidad brasileña y la formación de maestros para la educación superior

Meira Chaves Pereira*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fabício do Nascimento**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Este estudo discute a formação de professores para o ensino superior sob numa perspectiva reflexiva. Se de fato o conjunto de conteúdos para os distintos campos do conhecimento são imprescindíveis no trabalho com os estudantes de graduação, também é verdadeira a orientação da formação num eixo multidimensional que ultrapassa o saber estático e fragmentado, num eixo que faz do homem um ser que deve se preocupar com a posteridade, com o legado da humanidade e não de grupos particularizados em profissões ou representantes de recortes sociais. O presente artigo destaca esse olhar como um dos grandes desafios da docência no ensino superior que, cada vez mais exigirá do docente a incorporação do comprometimento com a dimensão política de sua formação, caminho esse não construído da noite para o dia, mas na dialogicidade de seres que se enxergam em construção.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Docência e desafios.

ABSTRACT

This study discusses the training of teachers for higher education under a reflective perspective. In fact the set of content to the different fields of knowledge are indispensable at work with undergraduate students, it is also true the orientation of the training in a multidimensional axis that goes beyond static and fragmented knowledge, on an axis that makes man a being who must worry about posterity, with the legacy of humanity and not of individualized groups in professions or representatives of social cuts. This article highlights that look like one of the great challenges of teaching in higher education, increasingly will require the incorporation of the Faculty's commitment to the political dimension of their training path that's not built overnight, but in exchange of beings that see under construction.

Keywords: Teacher education. Training of teachers for higher education. Teaching and Challenges.

RESUMEN

Este estudio analiza la formación de maestros para la educación superior bajo una perspectiva reflexiva. Si de hecho el conjunto de contenidos para los diferentes campos de conocimiento es indispensable en el trabajo con estudiantes de pregrado, también es cierto que la orientación de la formación es un eje multidimensional que va más allá del saber estático y fragmentado; es un eje que hace del hombre un ser que debe preocuparse por la posteridad, por el legado de la humanidad y no por los grupos individualizados en las profesiones o los representantes de estratos sociales. Este artículo destaca esa mirada como uno de los grandes retos de la enseñanza en la educación superior que, cada vez más requerirá la incorporación de lo comprometido con la dimensión política de su formación que no se construye de un día para otro, sino en la dialogicidad de los seres bajo construcción.

Palabras-clave: La formación docente. Capacitación en educación superior. Docencia e desafíos.

Introdução

No Brasil recentemente a docência no ensino superior tem sido palco de destaque, isso se dá devido a grande aporte teórico sobre a formação do docente deste nível, as competências e habilidades, práticas pedagógicas são temáticas que estão em recorrentes discussões. Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que o professor quando exerce a docência no ensino superior em paralelo com outras atividades autônomas, estes a identificam em seus ambientes como consultórios, clínicas como professor universitário, logo demonstra a valorização do título de professor. No entanto, a falta de políticas claras ou a reformulação das existentes, deixam em evidencia a necessidade de uma reorganização de modo que abranja o ensino e a pesquisa do docente de nível superior.

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

Sendo assim, a formação continuada surge como meio para formar, informar, atualizar-se e oferecer aos docentes universitários oportunidade de aprofundar seu conhecimento acerca do desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem, as novas metodologias de ensino. A partir de então as indagações sobre o tipo de profissional que quer se formar; os caminhos da pesquisa e o exercício docente são algumas das temáticas que postas em evidencia questionam: Qual é a identidade desses profissionais? Como ocorre o entrelaçamento entre pesquisa, ensino e extensão? Esse trabalho se propõe a discorrer sobre esses eixos e apresenta alguns desafios quanto à formação de professores na contemporaneidade.

Um olhar sobre o contexto histórico da formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil durante período colonial, colégios jesuítas, aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas ates os cursos superiores criados no Brasil a partir da vinda de D. João VI em 1908, nessa época ainda não era explícito a preocupação coma formação de professores. Essa preocupação só veio com a Lei de Escolas de Primeiras Letras, que foi promulgada em 15 de outubro de 1827 como destaca Saviani (2009). Nessas escolas o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, segundo apontava o artigo 4º em que descrevia que os professores deveriam ser treinados as próprias custas nas capitais e nas províncias. Logo, propõe-se então o preparo didático, no entanto sem menção as questões pedagógicas. Em processo de crescimento na época a formação de professores segundo Saviani (2009), deu mais um passo:

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. (p. 144).

Essas escolas foram abertas em várias províncias, no entanto, foram fechadas e reabertas com frequência. Nessa época a formação/preparação dos professores passou por várias reorganizações, predominando o domínio os conhecimentos a serem transmitidos:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Logo, os professores deveriam atentar-se para os conhecimentos que seriam ensinados as crianças e desconsiderava-se as questões didático-pedagógicas. O mesmo autor ainda destaca que essa via normalista de formação ainda perdurou ao longo do século XIX. Apesar dos contrapontos das Escolas Normais, estas trouxeram marcas significativas quanto à formação e professores, demonstrava preocupação com ensino desenvolvendo um padrão dominante acerca dos conhecimentos transmitidos. Mas, por seguinte, a formação de professores ganha um novo recomeço:

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. (Idem, p. 145).

A partir de então as Escolas Normais se transformou em Escola de Professores. Que apresentava um currículo com disciplinas na área da biologia, sociologia e história da educação etc. Em 1932 aspirante da Escola Nova criou-se os Institutos de Educação, em por seguinte segundo Saviani (2009) “a partir do Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (p,146). É notório que a formação de professores no Brasil percorre um caminho de inúmeras mudanças até chegar a década de 1970 que:

[...] mesmo já estando em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e, com isto, as pesquisas educacionais movimentassem investimentos e interesses diversos, praticamente só o que era exigido do candidato a professor de ensino superior é que este tivesse o curso de bacharelado para o exercício competente de sua profissão, situação essa que se fundamentava em uma crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras, mostrando na prática, como se fazia. (CUNHA; LIMA, 2009, p. 3).

Haja vista que somente o curso de bacharel não é suficiente para preparar esse profissional para a docência, constata-se que a formação didático-pedagógica fornece embasamento que o auxilia na sua prática diária, logo, a dispensa desses conhecimentos dificulta tanto o docente quanto os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. A mesma autora ainda argumenta que as políticas que se destinam a formação de docentes para o ensino superior têm influenciado de forma significativa, uma vez que estas têm como objetivos de atribuir, consolidar, controlar e incentivar os programas de formação continuada. No entanto, as universidades e os docentes passam por uma crise que segundo as autoras Cunha e Lima (2009, p. 4):

A partir dos anos 80 o financiamento das instituições de ensino superior pelo Estado tornou-se inviável, devido a crise fiscal que se instalou sobre os países trazendo graves consequências e tornando inviável o modelo incrementalista, que visava desenvolver o crescimento dos centros de ensino superior, uma vez que ele depende dos montantes crescentes dos recursos em termos absolutos, e também de um aumento constante dos percentuais do orçamento público destinados à educação superior.

Enfim, a universidade pública no Brasil, se apresenta como um cenário marcado por dificuldades e lacunas que necessita de novas mudanças, organização e ampliação da sua estrutura. Como destacado, a formação de professores no Brasil, conforme Gatti (2010) bem como o processo de formação continuada, à medida que considera as organizações curriculares e estruturais não pode deixar a margem “[...] o entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisões, das soluções de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças [...] (p. 92)”, além do que as atividades formacionais de índole continuada ressignificam as novas formas de organização e podem gerar encaminhamentos e desdobramentos específicos.

As políticas destinadas a formação de docentes para o ensino superior ainda apresentam lacunas, necessidades como visto anteriormente, no entanto algumas políticas destinadas ao ensino superior procuram formar profissionais capazes de atuar neste nível de ensino de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja contemplado. A seguir apresentaremos alguns pontos relevantes acerca da formação de professores sob a ótica das políticas nacionais.

A formação de professores para o ensino superior no contexto da legislação nacional

Sobre a Educação Superior a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) no capítulo V – Da Educação Superior, destaca que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Após a promulgação desta lei, a universidade brasileira procura cumprir estas diretrizes conscientizando seus docentes sobre sua atual realidade, no entanto, o cumprimento destas nem sempre ocorre de forma abrangente, uma vez que considerada a realidade de cada região, docente, concepção de ensino exerce em cada profissional um posicionamento significativo acerca do fazer docente. Ainda sobre os desafios da formação de docentes para o ensino superior Porto e Dias (2011) destacam alguns argumentos relevantes apresentados por Veiga (2010) a seguir:

- a) Construção e domínio de saberes;
- b) Unicidade teoria e prática;
- c) Necessidade de ação coletiva, construindo assim rede de relações de sujeitos e saberes no contexto no qual ocorre o ensino;
- d) Autonomia, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes;
- e) Explicitação da dimensão sociopolítica da educação;
- f) A compreensão de que a preparação para o magistério é tarefa complexa e inerentemente política;
- g) Impossibilidade de separação da instituição em que ocorre dos locais de mobilização, produção e comunicação de saberes. (p.5).

As universidades contam ainda com programas nacionais de formação continuada, como programas de aperfeiçoamento que oferecem bolsas para cursos de mestrado e doutorado como incentivo a pesquisa. Destacam-se Segundo Cunha e Lima (2009) Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e o Programa de Apoio à Integração Graduação/ Pós-Graduação (PROIN), oferecendo bolsas de curta duração e bolsa cujo objetivo é induzir a formação de pessoal e a geração de conhecimentos. Ainda assim segundo Rosemberg (2002, p. 77):

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

Deste modo, compreende-se que mesmo com programas de incentivo a pesquisa e docência, ainda há muito a crescer em nível de formação superior no Brasil, uma vez que as universidades ainda não apresentam programas suficientes para atender a demanda e a necessidade do país. Há que se considerar a importância da formação destes profissionais uma vez que estes podem não resolver o problema da má qualidade do ensino, mas, desenvolve um papel importante para o desenvolvimento a educação. A formação docente para o nível superior ainda carece de uma regulamentação mais específica, como argumentam Pimenta e Anastasiou (2002):

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Logo, a formação deste profissional quanto à dimensão didático-formativa aparenta não apresentar regras claras, existem os cursos de pós-graduação como especialização, mestrado, doutorado, mas, sem obrigatoriedade, a exigência se torna clara quando o docente presta um concurso por exemplo que são exigidos cursos, títulos de acordo com os critérios pré-estabelecidos em edital. Sobre a atuação docente no ensino superior, Araújo (2004, p. 3) argumenta que:

A exigência posta pela lei e, mais especificamente, o Decreto 2.207/97, determina a quantidade de professores titulados que deverão exercer a docência em nível superior, assim estabelecido: no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *Stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos, (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 40).

Deste modo para atuar no ensino superior a regra é clara, o docente deve ser formado em nível de pós-graduação, somente a graduação não é suficiente, em decorrência disto, a procura pelos cursos de pós-graduação tem sido grande. Segundo Araújo (2004) a procura tem sido principalmente pelos cursos na área da educação, como docência para o ensino superior, metodologia do ensino superior, didática do ensino superior e outros. No entanto há que se considerar que não há uma fórmula pronta, ou uma didática específica de aprendizagem e ensino. Esses argumentos estão presentes na fala de Pimenta e Anastasiou (2002):

Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências

e de programas de formação contínua em universidades. Partindo de necessidades coletivamente detectadas, busca deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquirido em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando a à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou filmes e outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência do ensino superior. (p. 58).

A docência deve ser valorizada, assim como o docente e o seu exercício pedagógico, suas experiências e saberes advindos da prática, estes aspectos são pontos que devem ser considerados e valorizados. Há que se considerar a importância e valorização destes profissionais para o país, que apresentam valores culturais e políticos, uma vez que estes se encarregam de socializar o conhecimento historicamente produzido e consolidam valores e práticas sociais correntes com vida civil. Ainda assim, na atual conjuntura acerca da docência e no âmbito da universidade os profissionais deste nível de ensino ainda enfrentam muitos desafios, que apresentamos a seguir alguns destes no item a seguir.

Desafios da docência universitária na atualidade

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

A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, ou porque nunca tiveram oportunidade ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Existem pelo menos quatro grandes eixos indispensáveis aos profissionais nesse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor aluno no processo e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional (p. 11).

Se o objetivo da docência e a aprendizagem significativa dos alunos, logo, este profissional precisa compreender não só os saberes específicos e pedagógicos, mas, os processos de ensino e aprendizagem, como se desenvolve o aprendizado, correntes do pensamento pedagógico de ensino, as teorias de norteiam sua prática pedagógica etc, para que assim possa desenvolver seu trabalho de forma significativa. Sem o domínio destas questões o processo de ensino e aprendizagem poderá ser apresentado de forma fragmentada, sendo pouco significativa e satisfatória.

Desse modo, a aquisição do conhecimento passa por uma sistematização consciente acerca de sua prática pedagógica, logo, o mesmo se distancia de erros e ilusões de um conhecimento acabado. Outro fator relevante a ser considerado é o contexto o qual trabalha que deve ser considerado pelo docente, haja vista que o docente do nível superior leciona em disciplinas de determinado curso, no

entanto, este não faz um paralelo com as mesmas, apresentando apenas o que lhe foi solicitado, quiçá as disciplinas para o qual foi contratado a lecionar. A leitura da realidade, a necessidade estabelecer relação com o contexto e as manifestações do conhecimento científico como propõe Lima (2008) propõe que:

[...] a docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra-extramuros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento a práxis educacional e transformações sociais, assim a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização do papel das instituições e dos indivíduos como coletividade. (p. 6).

Tomando como referência a ação-reflexão-ação como um elemento de formação, este se torna um desafio da profissão docente, que proporciona a ressignificação e avaliação do ser professor na atualidade. A conscientização do ser docente como destacado pelo autor propõe uma superação do discurso e a aproximação da universidade com os indivíduos e com o coletivo, ou seja, uma universidade comprometida com a realidade. Nos dias atuais as informações vêm chegando cada vez mais com rapidez, e logo requer dos docentes conhecimentos e atualização acerca das novas ferramentas tecnológicas. Como destaca Kenski (2007, p. 60) citado por Machado et. al. (2011):

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das intenções com todos os tipos de tecnologias mediáticas.

Neste caso, tanto à docência quanto a formação docente necessitam de conhecimento/informação para um bom desempenho das atividades, deste modo, essas ferramentas podem ser um meio de atualização e formação ou no caso de falta de conhecimento ou domínio destas o docente pode ser considerado “desinformado” ou desatualizado, uma vez que as novas tecnologias propiciam a aquisição de novas informações, conhecimento, ampliação de pesquisa e saberes. Outro aspecto relevante acerca da docência diz respeito ao currículo que deve abranger segundo Cunha e Lima (2009) o trabalho em equipe multidisciplinar, comunicação e realização de relatórios, pesquisa em biblioteca, videoteca, usar computadores para realização de atividades acadêmicas, a valorização da profissão, a pesquisa, a crítica, a cooperações e valores éticos, culturais e políticos entre outros. Enfim, destacamos apenas alguns dos desafios que os docentes do ensino superior enfrentam na atualidade, no entanto, é imprescindível que estes busquem compreender o exercício docente é uma atitude permanente de questionamentos, procura de soluções e reflexões acerca de sua prática, sendo assim, rever, reavaliar, renovar, análise da prática, são atos frequentes de indagações.

Considerações Finais

Diante do exposto, considera-se que a formação de professores no ensino superior passou por diversas fases até chegar à atualidade, no entanto ainda carece de políticas que ampliem as ofertas de cursos, bolsas e financiamento deste nível de ensino, até mesmo de políticas de normalização dos cursos e que sejam apresentadas de forma mais clara. As reflexões apresentam ainda a necessidade de construção de uma proposta crítica de formação, que compreenda as especificidades de cada área, além dos saberes pedagógicos-didáticos e conteúdos curriculares pautados em nas ideias de desenvolvimento profissional.

A falta de objetivos, condições objetivas e subjetivas que propicie a formação crítica, reflexiva e coletiva acerca da prática docente ainda é uma realidade no Brasil. O docente como um agente mediador do processo de ensino e aprendizagem enfrenta inúmeros desafios além da formação e competência em uma área mais especificamente naquela a qual irá atuar. Destaca-se o diálogo, a reflexão-ação-reflexão como um desafio da profissão, a conscientização do ser docente propõe uma superação do discurso e a aproximação da universidade com os indivíduos e com o coletivo, ou seja, uma universidade comprometida com a realidade. A modernidade exige ainda dos docentes o domínio das novas tecnologias, que se tornou uma ferramenta de auxílio no trabalho docente bem como na sua formação.

Constata-se que o contexto de atuação docente precisa ser considerado, haja vista que este profissional leciona em disciplinas de determinado curso, no entanto, este não faz um paralelo com as mesmas, apresentando apenas o que lhe foi solicitado, quiçá as disciplinas para o qual foi contratado a lecionar. Enfim, este trabalho procurou apresentar algumas indagações e desafios acerca da formação de professores do ensino superior bem como à docência neste nível de ensino, segundo as reflexões apresentadas mostram que o a formação de profissionais para o ensino superior ainda tem muito a alcançar, carece de organização política, estrutural e curricular. Deste modo, faz-se necessário o reconhecimento e valorização do docente para os pais, uma vez que este se encarrega de socializar o conhecimento historicamente produzido por meio da escolarização e logo este, exerce um papel de mediador do valores e práticas sociais.

Referências

- ALMEIDA, S. C. D.; BARBOSA, R. C. G.; MACHADO, D. P. *Ensino superior presencial e a distância: perspectivas de docência e interação*. 2011. Disponível em: <http://br.librosintinta.in/biblioteca/ver-pdf/educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/53373301.pdf>. htx. Acesso em 10 de novembro de 2013.
- ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- ARAUJO, H. M. L. *Pesquisa, formação e prática docente*. 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT2/GT2292004.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2013.
- ARAUJO, H. M. L. *Pesquisa, formação e prática docente*. GT 02 Formação de Professores. A atividade docente. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_29_2004.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2013.
- CUNHA, A. de F.; LIMA, M. da G. S. *Formação continuada de professores bacharéis: saberes e práticas*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/2_Aldina%20de%20Figueredo%20Cunha%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Soares%20Lima.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2013.

LIMA, P. G. *Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender*, publicado na Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

MASETTO, M. T. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, B. P.; DIAS, A. M. I. *Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes*. Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação 2011. Disponível em;

http://br.librosintinta.in/biblioteca/verpdf/www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_10_porto_dias.pdf.htx. Acesso em 10 de novembro de 2013.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 4,0 jan./abr. 2009.

* Mestranda em Educação pela UFSCAR – Campus Sorocaba. Docente da Rede Municipal de Ensino de Votorantim-SP. E-mail: meira.chaves@gmail.com

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos -Campus Sorocaba. E-mail: fnascimento@ufscar.br

Recebido em 30/05/2016

Aprovado em 27/06/2016