

As contribuições da formação continuada para o ensino superior em um centro universitário de Maceió/AL¹

Glauber Marques de Magalhães Mauricio²

Leonete Luzia Schmitd³

Resumo

Este artigo tem como objetivo conhecer as contribuições do programa de formação continuada ofertado aos professores de ensino superior para a realização de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Trata-se do resultado de uma pesquisa de campo e documental realizada em um centro universitário. Entre os resultados, destaca-se que os professores consideram que as atividades de formação continuada na instituição de ensino superior contribuem para a melhoria de sua prática pedagógica; que a formação continuada proposta consiste em atividades pontuais e desarticuladas entre si; e que, para ser denominado programa de formação continuada e contribua para a constituição da identidade docente, necessita de reformulações.

Palavras-chave: Formação Continuada; Docência para o Ensino Superior; Políticas Públicas.

Contributions of ongoing formation to higher education at a university center in Maceió/AL

Abstract

This article aims to know the contributions of ongoing formation programme offered to higher education professors to carry out their pedagogical work in the classroom. It is the result of a field and documentary research carried out at a university center. Among the results, it is worth highlighting that the professors consider that the ongoing formation activities in higher education institution contribute to the improvement of their pedagogical practice; and also that the proposed ongoing formation consists of specific activities which are disconnected from each other, and that, in order to be called an ongoing formation programme that contributes to the constitution of the teaching identity, it needs reformulation.

Keywords: Ongoing Formation; Teaching for Higher Education; Public Policy.

Considerações iniciais

A profissão de professor e a sua formação para lecionar no ensino superior é tema presente em muitos estudos e pesquisas na área da educação, cujo foco perpassa tanto pelo âmbito das políticas públicas quanto da prática pedagógica. No entanto, o fato de haver estudos e pesquisas sobre o tema não significa a inexistência da necessidade de novos questionamentos,

¹ Este trabalho é fruto de uma dissertação de Mestrado em Educação.

² Universidade do sul de Santa Catarina -UNISUL, Tubarão/SC. glaubermmm@gmail.com

³ Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão/ SC.leonetes@gmail.com.br

haja vista que a cada momento e contexto novas interrogações surgem tanto sobre os conhecimentos já existentes quanto sobre novas situações que emergem na realidade social.

Relatos dos professores e observações em diferentes situações do cotidiano de instituições foram despertando inquietações, dentre elas, destacam-se: quais contribuições de trabalho o docente visualiza através das propostas de formação continuada ofertadas pela instituição? De fato, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão promovendo a finalidade a que se propõe a política de formação continuada preconizada pelo Ministério da Educação (MEC)? Até que ponto essas propostas, ou melhor, esse fazer institucional dá espaço para as experiências relatadas pelos professores e a busca da superação? Como articular essas práticas à pesquisa e à reflexão crítica?

Nas universidades públicas e privadas, o estabelecimento de um programa de formação continuada para docentes tem sido balizado como uma possibilidade de qualificar a educação superior. Esta institucionalização da formação continuada é resultado da política nacional de formação de professores para o ensino superior, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta 13, define essa formação como parte da política nacional de educação para “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente, em efetivo exercício, no conjunto do sistema de educação superior” (BRASIL, 1996, [n. p.]).

De fato, tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto no PNE, o foco da formação continuada do professor, para atuação no ensino superior, é a titulação de mestre e doutor, independentemente da área. Não há exigência na área da educação ou ensino cuja formação seja voltada para o processo didático-pedagógico. Na educação básica, para atuar como professor é exigida titulação de licenciatura, o que não acontece com o professor de ensino superior.

Nas últimas décadas é possível observar que as IES, cada uma a seu modo, criaram mecanismos para institucionalizar programas de formação continuada para seus professores. Entretanto, muitos questionamentos surgem a partir desses programas de formação continuada, principalmente se de fato contribuem para a melhoria da qualidade do ensino superior. De acordo com Giroux (1997, p.158), “uma das maiores ameaças aos professores é o

desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula”.

O intuito deste artigo é apresentar as contribuições do programa de formação continuada ofertado aos professores de ensino superior, de um centro universitário de Maceió, para a realização de seu trabalho pedagógico em sala de aula. E verificar se essa formação favorece a reflexão crítica do docente. Analisou-se a relação entre o que é proposto no programa de formação continuada e as necessidades dos docentes na materialização da sua prática em sala.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como concepção teórico-metodológica uma aproximação do materialismo histórico-dialético. Nessa concepção está presente uma compreensão de conhecimento científico que, conforme Martins e Lavoura (2018, p.225),

[...] se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos.

Essa concepção pretende, inicialmente, romper com qualquer tradição idealista que permanece apenas no plano ideal e não consegue concretizar nada que de fato modifique a sociedade.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário que, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Devido às medidas de segurança de isolamento social, decretadas em função da pandemia causada pela COVID-19, o questionário foi enviado aos professores da instituição pela plataforma específica do *Google*, denominada *Google Forms*, pois possibilita o envio e a devolução dos questionários respondidos através dos *e-mails* cadastrados dos professores.

Dentre o universo de 211 (duzentos e onze) docentes da IES que receberam o questionário, 32 (trinta e dois) aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário.

Destes, 78% têm idade entre 30 e 50 anos; em torno de 60% são do sexo feminino; a maioria (aproximadamente 60%) é mestre, 28,1% são especialistas e 12,5% são doutores; a maioria trabalha entre 5 a 10 anos na instituição.

Além do questionário, também foi realizada pesquisa documental para levantar as informações sobre a formação continuada ofertada pela instituição a seus professores. Para isto foram analisados os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Também foram analisados documentos oficiais nacionais como: LDBEN, PNE, Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1988. Tais análises tiveram o intuito de conhecer quais políticas de formação continuada são exigidas das IES a serem ofertadas para seus professores de ensino superior.

Todo o processo da pesquisa e análise dos dados foi apoiado em autores da área da educação que dialogam com os temas de ensino superior e com as políticas de formação dos professores, dos quais se podem citar: Cunha (2006), Libâneo (2011), Masetto (2012), Nóvoa (1999), Pimenta (2002), Saviani (2011), Zabalza (2004), dentre outros.

O artigo está organizado em duas seções: na primeira são apresentados alguns conceitos e reflexões sobre formação continuada para docência no ensino superior a partir de alguns autores estudiosos do tema e na segunda, o resultado da pesquisa no centro universitário. Esta última está dividida em três subseções, além das considerações finais.

A formação continuada na profissionalização docente no ensino superior

Pensando o trabalho numa perspectiva de humanização, a atividade docente não pode ser concebida como uma prática descomprometida, acrítica, mas sim uma prática altamente complexa e singular, que envolve seres humanos na teia de suas vidas entrecruzadas e da história (ALARCÃO, 2007, p.19). É nessa complexa relação dialética que a constituição de ser sujeito, ser professor, na busca constante de compreender o mundo e a partir dele promover o conhecimento, encontra as dificuldades atuais deste processo de ensinar e aprender.

A relação de trabalho, proposta no modelo neoliberal, aliena o trabalho do professor ao

mercado e sua desvalorização passa a ser sempre de “mais-valia”, pago sempre menos do que ele produz e do que vale socialmente. Segundo Morin (2002, p.8-9), “a maneira como os indivíduos trabalham e produzem têm impacto sobre o que pensam e como percebem sua liberdade e independência. O processo de trabalho, assim como seu fruto, contribui com a formação da identidade do sujeito”.

Sobre a construção da identidade docente, Pimenta e Anastasiou (2011) dizem que a construção da identidade profissional do professor ocorre baseada na significação social dessa profissão, na constante revisão desses significados, na revisão das tradições e na reafirmação das práticas que foram consagradas culturalmente e que ainda se mantêm como significativas. Destacam “o quanto é complexo criar esta identidade num contexto onde instituições são configuradas de diferentes formas e para atender determinados fins” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.25). Para essas autoras, é na prática de suas atuações em sala de aula, frente aos desafios do ato de ensinar, que alguns professores do ensino superior constroem sua habilidade, aplicando o método de aprendizagem por tentativa e erro.

De acordo com Silva e Trindade (2021, p.3), “o domínio da didática requer, além da vivência e experiência, uma formação que atenda às necessidades formativas do docente, às necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como às demandas da sociedade, em relação aos egressos.”

Ainda conforme Silva e Trindade (2021, p.3),

[...] não ter, necessariamente, uma formação em nível de licenciatura implica na condição de se reconhecer que o professor universitário enfrenta desafios para habitar a profissão docente produzindo, seus saberes, práticas, vivências e experiências na relação cotidiana que estabelece com os estudantes.

Libâneo (1998), ao tratar de formação continuada, defende uma perspectiva de formação de professores como uma continuidade da formação inicial, pautada na necessidade de ampliar os conhecimentos e na relação teoria e prática, com ampliação da formação cultural dos professores, maior domínio dos conteúdos e melhoria das práticas. Segundo ele, num rápido diagnóstico, as

[...] necessidades de formação apontam para um investimento no

desenvolvimento profissional permanente dos professores, através de programas de educação continuada em serviço que contemplem uma ampliação da cultura geral do professorado, domínio mais rigoroso dos conteúdos das disciplinas e melhoria das práticas de ensino relacionadas a esses conteúdos. Obviamente isso implica uma metodologia de trabalho, implica novos métodos e procedimentos relacionados com o aprender a pensar (LIBÂNEO, 1998, p.6).

Em artigo mais recente, esse mesmo autor ressalta que a formação de professores é uma prática educativa, que visa a mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. O percurso formativo de professores se configura como elemento importante e fundamental para a ação educativa destes profissionais (LIBÂNEO, 2011).

Seguindo este entendimento, Freitas (2002) observa que a formação continuada é uma das dimensões imprescindíveis para o docente, pois, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, conhecimento e desenvolvimento profissional.

Nessa mesma perspectiva, Falsarella (2004) lembra que parte do êxito educacional reside na etapa formativa dos professores, seja inicial ou contínua. A discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência (científicos, pedagógicos e de experiência), de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio da contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa.

Percebe-se que a profissionalização docente é fundamental para o exercício da profissão. A formação continuada é um dos espaços para esta formação. Em consonância a isso, Freire (1996, p.43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Com isto, a formação continuada de professores torna-se um ambiente no qual o professor reconhece ser imprescindível a articulação dos seus saberes com a natureza pedagógica e metodológica.

A formação continuada de professores num centro universitário de Maceió

O centro universitário foco da presente pesquisa é uma instituição privada que iniciou suas atividades em 1999. Situado em Maceió, inicialmente com autorização de funcionamento como faculdade, em 2020 foi elevado à categoria de centro universitário. Atualmente oferece cursos de graduação em Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Direito, Odontologia, Fisioterapia, Nutrição, Engenharia da Computação e os tecnológicos, Gastronomia e Geoprocessamento, contando, em 2018, com aproximadamente 2.500 acadêmicos.

Quanto à formação continuada presente nos documentos institucionais, constatou-se que não existe um documento específico que trate da formação continuada para os professores da instituição, mas há no PDI referência a essa formação, conforme se destaca a seguir.

Dentre as ações do planejamento da IES, para o período de 2019 a 2023, as políticas de gestão enfatizam a capacitação e formação continuada para docentes e servidores técnicos-administrativos, cuja proposta é institucionalizar um fundo financeiro que incentive os docentes a participar de congressos, simpósios e outros eventos científicos fora e dentro dos estados, assim como criar aplicativos para a produção de materiais didáticos em mídias (*smartphones, tablets* etc.); fomentar financiamentos para projetos de ensino, pesquisa e extensão por meio de editais públicos.

Segundo o PDI desta IES, o fomento à pesquisa é um aspecto fundamental para a construção de uma IES que atenda aos indicadores de qualidade de modo a contribuir para a ciência, tecnologia e inovação em seus diferentes âmbitos. Tais indicadores buscam atender às exigências das agências de fomento, bem como de agências reguladoras brasileiras, estrangeiras e nacionais. De acordo com este documento:

Como a produção acadêmica de uma IES é reflexo da pesquisa que realiza, esta instituição pretende estimular a partir de um plano de incentivo à pesquisa, a fim de assegurar as metas almeçadas. Esse plano de incentivo à pesquisa caracteriza-se, pela diversidade nas formas de apoio; pelo crescente atendimento do número de demandantes e pelo apoio a projetos que possam demonstrar sua qualidade e que ampliem e estimulem a pesquisa, e, desta forma, alcançar razoáveis indicadores de internacionalização e de qualificação

do corpo docente, entre outros aspectos (UNIMACEJU, 2019, p.35).

A IES adota como política o incentivo ao corpo docente no que se refere à qualificação, oferecendo bolsas parciais nos programas de pós-graduação oferecidos por ela própria. É incentivada, também, a participação dos docentes em atividades de extensão, eventos científicos e acadêmicos organizados pelo centro universitário em questão e por outras instituições.

Destaca-se que no PDI da IES há estímulo à produção intelectual do corpo docente como uma ação constante. Para tanto, procura proporcionar apoio técnico e pedagógico aos professores, disponibilizando os recursos e a infraestrutura existentes: laboratórios, equipamentos de informática, recursos multimídia, biblioteca presencial e digital.

Ao analisar todo o conteúdo referente à formação continuada presente nos documentos institucionais da IES, pode-se inferir que esta contempla iniciativa de formação continuada para seus professores, não em forma de um Programa de Formação Continuada, conforme hipótese levantada inicialmente, apesar de descrita no PDI da IES.

Nesse sentido, pode-se afirmar que cria oportunidades aos seus docentes de realizarem uma formação pedagógica que possa instigá-los à participação em um processo de desenvolvimento pessoal, técnico e profissional em prol da melhoria do ensino superior com vistas, principalmente, ao atendimento de demandas de mercado. Por meio das palestras e eventos promovidos pela IES para formação de seus docentes, observa-se que a formação da identidade docente não é o foco principal.

De acordo com Melo e Cordeiro (2008), a escolha de se realizar uma formação continuada para docentes do ensino superior justifica-se pela necessidade de oportunizar a esses docentes uma formação pedagógica teórico-prática com a finalidade de lhes estimular a participar de um processo de desenvolvimento pessoal, técnico, profissional e político consistente, visando a responder às demandas internas institucionais de melhoria do ensino superior, às exigências externas legais e, principalmente, aos anseios sociais demandados à universidade.

Além do PDI, foram analisados outros documentos institucionais, mas as referências à formação continuada, quando há, são as mesmas encontradas no PDI.

Quanto ao questionário respondido pelos professores, os resultados após análise foram

agrupados da seguinte forma: a) quanto ao perfil dos docentes da IES (idade, gênero e formação); b) quanto à experiência na docência do ensino superior (tempo de docência, número de IES em que ensina); c) quanto à formação continuada (conhecimento sobre a formação continuada, participação em formação continuada, duração das formações continuadas); d) quanto às perspectivas dos professores da IES e a formação continuada (contribuição da formação continuada na prática em sala de aula, utilização dos recursos didático-pedagógicos apreendidos na formação continuada, melhorias que a formação continuada proporciona para o docente).

a) Perfil dos docentes do centro universitário

Os aspectos analisados para compor o perfil foram: sexo, idade, formação acadêmica, titulação e tempo de experiência no ensino superior.

Pôde-se constatar que os professores estão numa faixa etária entre 20 e 60 anos, sendo que a maioria, 43,8%, tem entre 30 e 40 anos. Dentre os demais, 34,4% estão entre 40 e 50 anos; 18,8%, no intervalo de 50 e 60 anos; 3,1% estão entre 20 e 30 anos. Esses resultados corroboram o do censo de educação superior de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que aponta uma frequência maior de idade entre 38 e 39 na rede pública e privada respectivamente (BRASIL, 2019).

Em relação ao gênero dos professores que atuam na instituição, 59,4% são do sexo feminino e 40,6%, do sexo masculino. Ao se comparar esses dados com os do INEP de 2019, percebe-se que, “tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens”. (BRASIL, 2019). Mesmo que a pesquisa do INEP aponte para uma maioria de docentes homens no ensino superior, (FURLIN, 2009, p.5) afirma que:

[...] de um modo geral se observa que a participação de mulheres no corpo docente do ensino superior no Brasil tem crescido nos últimos anos’ onde ‘[...] o crescimento mais significativo se refere à docência feminina. Na rede pública a diferença era de aproximadamente 20 pontos percentuais, em 2000, caiu para cerca de 14 pontos em 2005. Já na rede privada onde há a maior participação das mulheres docentes, a diferença em relação aos homens era de 16,4 pontos percentuais em 2000, chegando a 9,6 pontos, em 2005.’ Esse quadro demonstra, em certa medida, um processo crescente da participação de mulheres docentes nas instituições de ensino superior no Brasil, que pode estar vinculado à tendência da elevação da escolaridade e de qualificação das mulheres [...]

Outro aspecto não levantado na presente pesquisa, mas que se considera relevante destacar, haja vista que tem chamado a atenção de vários autores, é a distribuição dos mestres e doutores no ensino superior quanto ao gênero dos docentes e os cursos que lecionam. De acordo com Melo, Lastres e Marquês (2004, p.19):

[...] as mulheres estão nas ciências humanas, da saúde e biológicas [...] a distribuição dos pesquisadores no interior de cada uma das áreas e revela a enorme masculinização das engenharias, onde quase 80% dos seus pesquisadores são homens. A segunda maior área em concentração de pesquisadores homens são as ciências exatas. Pois é um saber técnico historicamente dominado por homens.

Em relação ao tempo de conclusão da formação inicial, 71,9% concluíram já há mais de 10 anos e 28,1%, entre 5 e 10 anos atrás. O resultado obtido nesta questão apresentou um percentil maior de docentes formados na graduação há mais de 10 anos.

No que diz respeito à formação dos docentes em relação à área de educação, 56,3% afirmaram que não realizaram nenhuma formação acadêmica na área de educação e 43,8% responderam afirmativamente quanto à participação. É necessário esclarecer que o conceito de formação acadêmica se refere ao grau de ensino nas três instâncias consideradas pelo MEC - formação básica, formação técnica e formação superior.

b) Condições de trabalho docente na IES e implicações para realização da formação continuada.

Para se falar das condições de trabalho docente do centro universitário e as condições para realização da formação continuada, necessárias à qualificação profissional, elencam-se alguns aspectos importantes para elucidação do tema, como: tempo de atuação dos professores no ensino superior; docentes da IES que atuam em mais de uma instituição; quantidade de instituições privadas que ensinam; professores da instituição distribuídos conforme titulação; docentes com formação acadêmica na área de educação; tipos de formação na área de educação.

Sobre a experiência como docente, esta se dá no exercício da profissão. No entanto, não poderá ocorrer desarticulada de uma formação acadêmica sólida, sobretudo na formação

continuada em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Essa formação possibilita o domínio de conhecimentos específicos da área de atuação, principalmente, a condição para a articulação entre teoria e prática. Além dessa formação acadêmica, a formação continuada em cursos de extensão pode contribuir com a prática pedagógica do professor de modo a repercutir na aprendizagem dos discentes.

Uma formação continuada sólida, que contemple a acadêmica e em forma de extensão, evita a naturalização da docência, que, de acordo com Cunha (2006, p.258), “[...] refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência”, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. Ainda nas palavras de Cunha (2006, p.262), “os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”.

Considerando esse entendimento, perguntou-se aos professores do centro universitário sobre o tempo de atuação do docente no ensino superior, independentemente do vínculo com esta IES. A maioria (53,1%) se encontra entre 5 a 10 anos na carreira docente; 34,4% possuem mais de 10 anos de atuação; 9,4%, de 1 a 5 anos de experiência docente e 3,1% possuem menos de 1 ano de atuação.

O tempo de experiência na docência, como já destacado anteriormente, não assegura que o professor tenha domínio da prática pedagógica, mas pode ser tomado como um indicativo da opção do profissional pela profissão de professor.

Ao se observar que, aproximadamente, 50% dos professores analisados têm entre cinco e dez anos de experiência, e outros 34% mais de dez anos, somando um total de mais de 80% com experiência maior que cinco anos, é possível concluir que nesse quesito a instituição conta com um conjunto de profissionais que têm a docência como profissão.

Entretanto, compreender a condição que constitui essa profissionalização dos professores exige considerar também outros fatores, haja vista que a totalidade não necessariamente revela a escolha e a identidade profissional.

Para Isaia, Maciel e Bolzan (2011), a inserção na carreira envolve o enfrentamento de desafios, a partir de uma configuração pessoal/profissional que se torna cada vez mais complexa à medida que os profissionais tomam consciência de que se trata de uma profissão que tem

especificidades que necessitam ser aprendidas. Nesse sentido, é importante que o professor, ao adentrar na carreira, perceba que está se inserindo no contexto e na vida de uma instituição, em outras palavras, está envolvido numa relação dialética entre as condições sociais e institucionais.

Para Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor se caracterizam como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não basta apenas adquirir experiência, é preciso também formação acadêmica, conforme determina a LDB, no art. 52, inciso II, “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996).

Analisando o PDI, pôde-se observar que nele é definido como pré-requisito mínimo, para ser admitido como professor na IES, o título de mestre. Nos dados levantados junto aos próprios professores, constatou-se que 28,1% são especialistas; 59,4%, mestres, representando a maioria, e 12,5% possuem doutorado.

Os dados permitem afirmar que a instituição atende aos requisitos demandados pela LDB, contudo, como colocou para si exigências maiores do que estabelece a LDB, não atende à sua determinação quanto à titulação dos professores. Verificando os resultados do censo da educação superior de 2019 do INEP, percebe-se que estes apontam para uma frequência maior de docentes com a titulação de mestre nas instituições privadas que no senso anterior.

Conforme o PNE, no Brasil, no relatório de base de 2018, o percentual de mestres e doutores atingiu 69,5%, enquanto a meta é de 75%. Tal resultado demonstra que as IES estão se aproximando da Meta 13 e 13B quanto à qualificação do docente. Acerca da IES analisada, a considerar os sujeitos da pesquisa, está um pouco abaixo da nacional, com aproximadamente 62% de mestres e doutores, o que, considerando ser um centro universitário, que não tem a exigência de contar com ensino, pesquisa e extensão, é bastante significativa essa formação do quadro de professores. Regra geral, o foco destas instituições é o ensino.

Feitas estas observações, buscou-se saber dos professores em quantas instituições atuam, por considerar este um aspecto relevante quando se fala das condições de trabalho docente. Em relação à quantidade de IES em que trabalham como professor, 56,3% ensinam apenas na IES pesquisada, demonstrando que a maioria se encontra dedicada à instituição, e

43,8% ensinam em mais de uma IES. Dentre os 43,8% dos docentes, 34,4% ensinam em 2 instituições; 9,4%, em 3 IES.

Cardoso (2016) traz a discussão de que as IES fazem parte da sociedade e estão sujeitas aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico e cultural que afetam todas as instituições sociais. Do mesmo modo que influenciam, também são influenciadas, em um permanente imbricamento de forças interatuantes.

Nesse sentido, trabalhar em mais de uma instituição é parte do processo de produção capitalista no momento atual. Num contexto de economia globalizada e flexível, sem garantias de empregabilidade, o trabalhador busca se assegurar do ponto de vista econômico da maneira que consegue, mesmo que isso fragilize a qualidade de sua formação e/ou atuação.

Assim, há que considerar a influência das novas configurações do mundo do trabalho na sociedade da informação, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo. (CARDOSO, 2016). Como resultado desses processos recentes, nota-se uma onda de profissionais liberais migrando para o exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de emprego se encontra em expansão. “Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.39). O aumento das exigências de qualificação, de aperfeiçoamento e de atualização dos trabalhadores da sociedade contemporânea responde em grande parte pelo crescimento do número de cursos e vagas nas IES.

A preocupação com o tipo de trabalhador necessário para uma determinada sociedade inclui um caráter utilitarista para a política educacional. Vista dessa maneira, a formação de mão de obra para atender ao projeto de sociedade atual acaba impingindo à Educação o demérito de simples ferramenta de formação de mão de obra a serviço do sistema capitalista (CARDOSO, 2016).

Dessa forma, o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a diversidade presente nas diferentes instituições, quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa, interfere no exercício profissional e seus resultados, bem como na construção da identidade do docente.

Infere-se, pois, que ser professor com dedicação exclusiva apenas a uma IES é uma das

prerrogativas para qualidade na educação e condições de trabalho do professor e, nesse sentido, diferem das experiências de outras instituições, nas quais o professor atua como docente horista, temporário ou substituto ou em mais de uma IES.

O trabalho docente tem sofrido com as formas atuais de flexibilização das relações de trabalho, dos direitos e contratos de trabalho sem nenhum tipo de estabilidade. Muitos docentes exercem atividades em três turnos e em IES diferentes, atuando com contratos temporários e em regime horista, sendo remunerados por hora/aula. Rowe, Bastos e Pinho (2011, p.982) afirmam que “com o vínculo horista os docentes são levados a buscar conciliar o trabalho em duas ou mais instituições”.

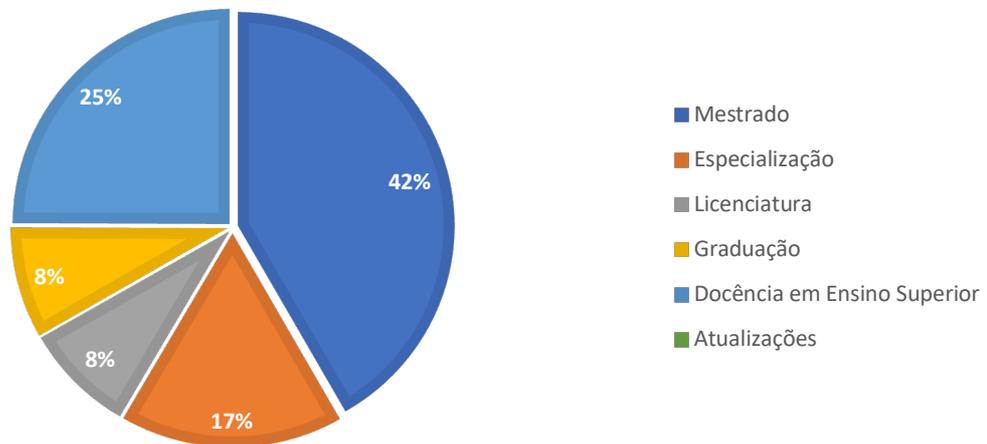
Proporcionar um espaço de formação aos docentes, por meio de políticas pensadas e organizadas, é meta de muitas IES. Trata-se do que se denomina formação em serviço, um tipo de educação continuada que, segundo Cunha (2010), visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço de trabalho, com vistas a aperfeiçoar a qualidade de trabalho.

Na IES pesquisada, a incidência de docentes que atuam apenas nela é maior, porém há um número significativo de docentes que trabalham em mais de uma instituição de ensino. Esse dado passa a ser relevante quando se trata da participação dos docentes nas atividades, na formação continuada e nas políticas instituídas na própria IES, que, a depender de sua alocação (somente na instituição ou em mais de uma), poderá viabilizar ou não sua participação.

Contreras (2002), afirma através de Smyth, que as formas colegiadas de participação e decisão curricular, podem alentar modos de desenvolvimento profissional. Nesta análise, a participação e a decisão colegiada entre docentes se legitimam como um traço de profissionalismo, em que a responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula, para passar a ser coletivo, assim como sua atuação pedagógica.

Ainda sobre as condições de trabalho docente, buscou-se saber sobre a formação dos professores referente à área da educação. De acordo com os respondentes, 56,3% não têm formação na área da educação. Dos 43,8% de docentes que realizaram formações na área de educação, a maioria, 42%, fez curso de mestrado em educação; 25%, em cursos de especialização em docência para o ensino superior; 17%, em outras especializações da área e 8%, na graduação em licenciaturas, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Tipos de formação na área de educação
Quais formações na área de educação?



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Considerando que a instituição tem a maioria dos cursos de bacharelado em áreas técnicas, não há, num primeiro momento, grande estranhamento em ter pouco mais da metade do corpo docente sem formação na área da educação. Mas quando entendido que a docência implica, além do conhecimento técnico, a formação didático-pedagógica, esta situação merece maior atenção. No item a seguir, procurou-se saber qual formação continuada os professores da IES pesquisada realizaram.

c) Formação continuada realizada pelos professores do centro universitário

Para Behrens (2007, p.449), “a formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança”.

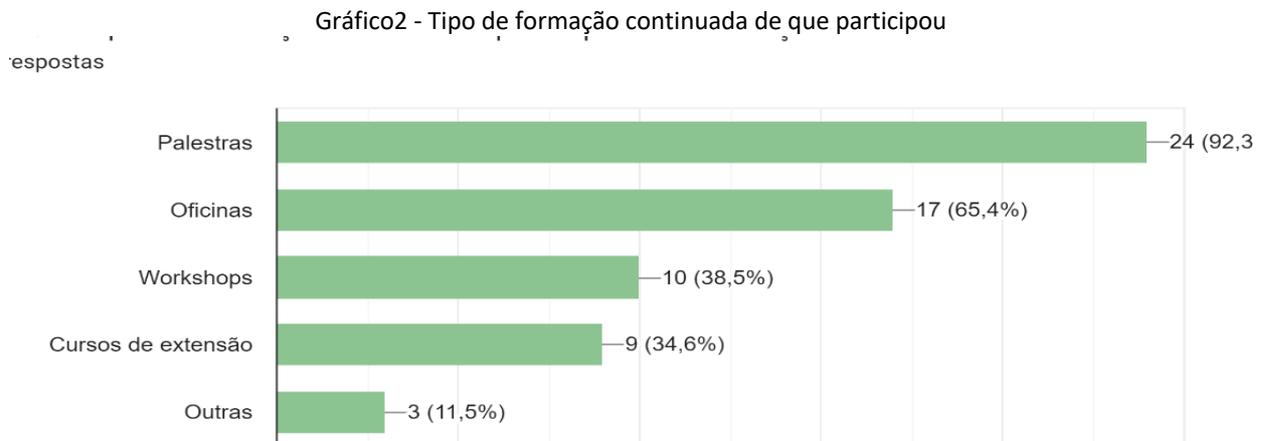
Nesse sentido, de acordo com Zabalza (2004, p.144), “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

Sobre o conceito de formação continuada, na visão dos docentes da IES, 87,5% afirmaram que tinham conhecimento sobre o que é formação continuada e 12,5% disseram que não sabiam.

Mello (1999, p.26) ressalta que a formação “[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”.

Ainda sobre a formação continuada, 81,3% dos docentes que responderam à pesquisa já participaram de alguma formação continuada e 18,8% não participaram.

O resultado obtido nessa questão, que aborda a participação dos docentes em formação continuada, confirma os resultados da questão anterior, com percentis bem próximos dela, a qual tratou do conhecimento da formação continuada. Continuando e aprofundando um pouco mais a pesquisa, foi perguntado sobre qual tipo de formação continuada participaram. A maioria respondeu ter participado de palestras e oficinas e, em menor proporção, *workshops*, cursos de extensão e outros. Conforme demonstrado no gráfico abaixo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021⁴.

Segundo Dotta (2010), refletir sobre a formação continuada de professores para a educação superior se torna cada vez mais necessário. Pois as identidades profissionais se originam a partir de interações que os sujeitos desenvolvem entre si e com os outros, em determinados contextos, ou seja, desse processo de formação continuada em que docentes de

⁴ 32 professores participaram da pesquisa, conforme citado na introdução. No entanto, Na questão “Qual o tipo de formação continuada participou”, somente 26 responderam. Assim, constam no gráfico acima somente as respostas dos 26. Além disso, vale ressaltar que cada entrevistado participou de mais de uma formação continuada.

diversas áreas de conhecimentos interagem, discutem, refletem e aprendem mutuamente podem surgir diferentes identidades, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica.

A formação continuada ofertada na IES, campo da pesquisa, conforme informado pelos professores, tem sua maior parte constituída de palestras, as quais são voltadas para temas específicos. São de grande relevância para a tomada de conhecimento de determinado assunto, ampliação de entendimento dele, enfim, contribuem para a formação do professor.

No entanto, pelo fato de serem temas não retomados em encontros posteriores, não possibilitam o aprofundamento de uma questão de modo a dar maiores condições de sua compreensão e aplicabilidade. A formação continuada, como o próprio nome indica, oferecida de forma contínua ao longo do ano, a fim de que as questões abordadas sejam articuladas, permite a reflexão, volta à ação e novamente reflexão.

Desse modo, o professor vai estabelecendo a relação teoria e prática, conforme defendido por Libâneo (1994). Quando realizada com temas não articulados, em momentos pontuais, essa ação fica fragilizada.

Sobre a frequência da formação continuada realizada pela instituição durante o ano letivo, 37,5% dos docentes responderam que a formação continuada é realizada uma vez ao ano, antes do início do ano letivo; 37,5% dos docentes disseram que ocorre duas vezes ao ano; 18,8% afirmaram que acontece mais de duas vezes ao ano e 6,2% relataram que nunca realizaram.

Nas palavras de Nóvoa (1995, p.25), “[...] a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal [...]”.

Para Garcia (1995), a formação de professores não deve ser unívoca, melhor dizendo, focar um único ponto, pois, ao longo de sua jornada de ser formador do outro, também precisa se formar, citando Freire (1997, p.25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”.

Outro aspecto levantado foi referente ao tempo dessa formação realizada na instituição. Nesta questão, 63% responderam que as formações são de algumas horas de duração, 22,2%

afirmaram que acontecem de dois a três dias, 11,1% disseram que em uma semana ou mais e 3,7% responderam que acontecem em mais de um mês.

Infere-se que a proposta da formação continuada da IES pesquisada ocorre no início de semestres letivos e correspondem a algumas horas, o que também se constata nos gráficos anteriores, com caráter informativo, através de oficinas e palestras.

Neste quesito, percebe-se que a formação acontece em muito pouco tempo a cada ano, o que, por mais relevante que seja a temática, fragiliza sua incorporação, haja vista sua pontualidade. Uma formação consistente, conforme já mencionado em outros momentos, exige um processo de formação de modo a permitir que o professor estabeleça conexões entre o que faz e o que precisa fazer enquanto docente. Ou seja, estabelecer relação entre teoria e prática.

d) Contribuições da formação continuada à prática docente dos professores do centro universitário

Falar em formação docente é pensar uma identidade profissional, cujo eixo dessa formação é o trabalho pedagógico, que deve ser percebido como um ato educativo intencional que desenvolve competências, habilidades, criatividade, criticidade e autonomia, baseado em conteúdos que levam à reflexão (AGUIAR, 2006).

Ao questionar se a formação continuada de professores, ofertada pela IES, preconiza o que está descrito no PDI, 64,3% dos docentes responderam que sim, 32,1% disseram que desconhecem e 3,6% afirmaram que a formação continuada não ocorre conforme dispõe o PDI.

Diante deste resultado, é importante refletir sobre o significativo percentil dos que desconhecem, dado que pode ser analisado como falta de conhecimento do PDI por parte de alguns docentes.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da IES, foi perguntado se a formação continuada para professores atendia aos preceitos do PPP. Os dados mostram que 60% dos docentes responderam que sim, 30% desconhecem o PPP e 10% informaram que não atende aos preceitos do PPP.

Quanto à atuação em sala de aula, foi indagado se os professores utilizavam algum recurso didático-pedagógico aprendido na formação de professores de que participaram. O resultado obtido foi: 92,6% dos professores utilizavam recursos didático-pedagógicos

aprendidos na formação continuada em sala aula e 7,4% não utilizavam os recursos em sala de aula.

A identidade profissional docente se atualiza constantemente quando estes docentes se tornam protagonistas na reflexão sobre essa prática, quando se tornam participantes de pesquisas na área educacional ou quando sistematizam e teorizam os seus saberes experienciais construindo novos saberes, um novo sentido para a docência, passando a se perceber como artífices do conhecimento e do desenvolvimento humano por meio da educação (CRUZ; AGUIAR, 2011).

Outro ponto importante a ser destacado é sobre as melhorias no processo de ensino a partir das formações continuadas realizadas pela IES: 85,25% declararam que a formação continuada trouxe melhorias para seu processo de ensino e 14,8% disseram que não trouxe melhorias para o seu processo de ensino.

De acordo com os docentes, sobre o grau de importância da formação continuada para a sua atuação em sala de aula, 81,3% a consideram muito importante, 15,6% consideram importante e 3,1% pouco importante.

Quando se investe em capacitação, investe-se também em qualidade e melhorias para a IES como um todo, o que impacta diretamente a formação dos alunos da instituição.

Veiga (2006) observa que a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Além disso, “[...] exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (MACIEL, 2017, p.89), questão não destacada nas formações oferecidas.

Sobre o que os docentes da IES buscam em uma formação continuada, 50% revelaram a busca de conhecimentos e 50% responderam que desejam aprender novas habilidades e técnicas inovadoras de ensino.

Entende-se que a formação continuada por si só não resulta na melhoria da qualidade de ensino, mas promove novas possibilidades para alcançar tal melhoria. Como afirma Behrens (1996, p.138), “a formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca

da qualificação do trabalho docente”.

Ressalta-se que o processo de formação continuada, vivenciado pelos sujeitos de pesquisa, trouxe um panorama de um diagnóstico importante para a pesquisa e para a IES pesquisada, pois, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2011), para desenvolver a docência universitária é essencial realizar um diagnóstico dos problemas presentes na instituição, para que, coletivamente, possa se discutir uma proposta a ser implantada.

Uma dessas características é a interlocução entre formação docente e o plano de carreira, o que proporciona ao professor a possibilidade de se formar continuamente e ser remunerado por esse aprendizado, pois, como afirma Imbernón (2011), o desenvolvimento docente se faz com formação, mas também a partir de condições estruturais, salariais e políticas que favoreçam a ação docente, tema importante a ser trabalhado em outros estudos.

Considerações finais

Partiu-se do pressuposto de que formação continuada é parte do processo de desenvolvimento profissional docente, cujo princípio envolve diversos aspectos da carreira docente e, portanto, não pode ser reduzida a cursos esporádicos e sem articulação com o contexto do docente da IES e do estudante. Nesta lógica, ao se compreender os momentos formativos como parte de um processo amplo de se “fazer professor”, os programas de formação continuada ganham destaque como uma importante forma das IES organizarem seus processos formativos e articularem formação, integração, interação e a construção de uma identidade profissional e institucional.

A partir do que foi demonstrado nas análises dos dados, compreende-se que, embora os docentes do ensino superior não apresentem, na maioria dos casos, uma formação inicial voltada ao exercício docente e tenham ingressado nesse nível de ensino por vários motivos, o ingresso não ocorreu pela inclinação à docência ou pelo desejo de ser professor. A formação ajuda no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes envolvidos, visto que ela oferece a eles uma maior segurança para exercer a sua atividade docente, proporcionando, desse modo, uma reflexão sobre as ações executadas em sala de aula, uma modificação da

prática docente e do processo de avaliação, enfim, a construção da identidade profissional docente.

A identidade profissional docente se atualiza constantemente, quando estes docentes se tornam protagonistas na reflexão sobre essa prática, quando se tornam participantes de pesquisas na área educacional ou quando sistematizam e teorizam os seus saberes experienciais, construindo novos saberes.

Em relação à formação continuada proposta pela IES, mesmo com a afirmação da maioria da clareza de suas finalidades, ainda é algo que precisa ser discutido e alicerçado, porque é através desse espaço de reflexão e da socialização de experiências, de forma coletiva, e de saídas para cursos em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, que os docentes vão encontrando alternativas para a superação de suas dificuldades em sala de aula.

Destaca-se que o processo de formação continuada, vivenciado pelos sujeitos de pesquisa, trouxe um panorama diagnóstico importante para o trabalho em tela e para a IES pesquisada, haja vista que fornece elementos necessários para a construção de um programa de formação continuada que contemple todos os aspectos relevantes para a formação de um quadro docente que atenda às expectativas institucionais no sentido de cumprir seu papel de formação de profissionais com condições tanto para atuação no mercado como para o exercício da cidadania conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Referências

AGUIAR, M. A. S. A formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.6-10.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRENS, M. A. Capacitação docente e formação continuada: desafios modernos na busca da competência do professor. *In*: BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996, p.93-141.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre, v.3, n.63, p.439-455, set./dez. 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2019.

CARDOSO, M. R. G. O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. *Cadernos da Fucamp*, São Paulo, v.15, n.23, p.87-106, 2016. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/837/596>. Acesso em: 20 jun.2021.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.33, p.7-28, 2011.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.265-267, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010, p.59-62.

DOTTA, L. T. T. *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. 2010. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.137-167, set. 2002.

FURLIN, N. Relações de gênero e docência: participação das mulheres no ensino superior em teologia. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINO AMERICANA DE SOCIOLOGÍA. 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. 7., ASOCIACIÓN LATINO AMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 2009. *Anais [...]*. Buenos Aires, p.4-6. Disponível em: <http://www.academica.org/000-062/876>. Acesso em: abr. 2021.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.65-69.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. *Revista Educação*. Santa Maria, v.36, p.425-440, set./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. *In: LONGAREZI, A. P. R. V. (org.). Panorama da didática: ensino e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2011, p.574-576.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.2, p.629 -650, abr./jun.2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática: coleção magistério – 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1994. (Série Formação do Professor).

MACIEL, A. S. A. *Universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade*. Rio Branco: Edufac, 2017.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v.34, n.71, p.228-232, set./out. 2018.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, p.98-110, 2000.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. N. Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. *Gênero*, v.1, p.75-77, 2004.

MELO, M. M. O.; CORDEIRO, T. S. C. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (org.). *Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p.63-71.

MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. In: MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2002, p.35-37.

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

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, p.18-19, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.151-154.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior, vol. 1*. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/592/1/Maria%20Angelica%20-%20Diss-Final-3.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M. Comprometimento e entrenchamento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *Revista de Administração Contemporânea*, v.15, p.973-992, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiésis Pedagógica*, v.9, n.1, p.14-15, 2011.

SILVA, F. O.; TRINDADE, R. P. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. *Horizontes*, v.39, n.1, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2>. Acesso em 05 mar. 2021.

UNIMACEJU. *Plano de desenvolvimento institucional*. [S. l.]: Maceió, 2019.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Submetido em setembro 2021.

Aprovado em março 2022.