



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – CAMPUS SÃO PAULO**

**Pós-Graduação Especialização em Formação Continuada de Professores
(Ênfase no Magistério Superior)**

SIMONE ANGELIS MULLER

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR COMO UM
CAMINHO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA**

SÃO PAULO

2015

SIMONE ANGELIS MULLER

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR COMO UM
CAMINHO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pós-graduação Lato Sensu de Formação Continuada de Professores (Ênfase no Magistério Superior) do IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Paulo.

Prof. Responsável: Dr^a Ivana Soares Paim

SÃO PAULO

2015

SIMONE ANGELIS MULLER

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR COMO UM
CAMINHO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pós-graduação Lato Sensu de Formação Continuada de Professores (Ênfase no Magistério Superior) do IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Paulo.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Responsável: Dr^a Ivana Soares Paim

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Ti Senhor, eu nada poderia fazer, agradeço a minha mãe Darci, meu anjo todo o tempo, sem seu incentivo constante e sua ajuda nada disso seria possível, agradeço a todos os meus professores, e a minha orientadora que com muita paciência me auxiliou nessa jornada.

“Devemos ser anjos uns para os outros, para dar um ao outro força e consolo. Só quando compreendemos inteiramente que a taça da vida não é só de sofrimento, mas também uma taça de alegria, é que poderemos bebê-la.”

(Henri Nouwen)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a educação continuada e sua ressignificação na prática docente. A história da educação brasileira enfatizou sem dúvida alguma, a força de sua reprodução. A educação apareceu como instrumento, desejado consciente e inconstante pelas classes dominantes das relações sociais e ideológicas e transformadora. Neste sentido, o problema norteador desta pesquisa constitui em questionar a formação continuada, visando desenvolver a qualificação docente que atua como possível solução para os problemas reais do ensino. Mas é preciso falar também sobre o outro lado da história, verificando que apesar de toda insatisfação, o prestígio da profissão docente permanece intacto. Observando a abrangência dessa ação docente no ensino superior que se traduz também nos fundamentos e princípios sociopedagógico do ensino da pesquisa e da extensão, formulados e assumidos coletivamente em projetos educacionais, observando também a ação que envolve os fundamentos e princípios do ensino superior na contemporaneidade remete questões do planejamento, seja pela participação dos professores na sua formulação, seja porque essas questões tem origem e finalidades nas práticas acadêmicas, associadas a diversos planos e projetos que norteiam a ação e missão social das instituições universitárias seus fundamentos, princípios e práticas. Portanto as análises desenvolvidas no âmbito temático deste estudo e suas formulações conceituais, reafirmando-se a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que agrega e representa essa ação, em seus fundamentos, princípios e práticas na dimensão dos compromissos institucionais que assume.

Palavras-chave: Educação, prática docente, formação continuada.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the continuing education and its reinterpretation in the teaching practice. The history of Brazilian education emphasized undoubtedly the strength of their reproductive education. This appeared as an instrument, conscious and fickle desired by the ruling classes of the social and ideological and transforming relationships. In this sense, the morteador problem of this research is to question the continuing education in order to develop a teaching qualification that acts as a possible solution to the real problems of education. But we must also talk about the other side of the story, noting that despite all dissatisfaction, the prestige of the teaching profession remains intact. Noting the scope of this teaching activities in higher education that also translates the fundamentals and socio-pedagogical principles of research of teaching and extension, formulated and collectively assumed in educational projects, also watching the action involving the fundamentals and principles of higher education in contemporary refers planning issues, whether the participation of teachers in their formulation, either because these issues originates and ends in academic practices associated with various plans and projects that guide the actions and social mission of universities its foundations, principles and practices. Therefore, the analysis developed in the thematic scope of this study and its conceptual formulations, reaffirming up the scope of the teaching action planning in higher education, which aggregates and represents this action, in its fundamentals, principles and practices in the dimension of institutional commitments undertaken.

Keywords: Education, teaching practice , continuing education .

LISTA DE SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1.A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	11
1.1 Educação no Brasil :breve histórico.....	11
1.2 Desafios no ensino superior.....	13
1.3 Instituições de educação superior.....	16
2.PARADGMAS DA DOCÊNCIA SUPERIOR NO BRASIL : LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	17
2.1 Educação superior na LDB.....	18
2.1.1 Lei de Diretrizes e bases da educação -9394/96.....	19
2.2 Sistema de avaliação do ensino superior	22
2.2.1 O provão	23
2.2.2 Sinaes	24
3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E OS SABERES COSTITÚIDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	26
3.1 Competências do professor.....	26
3.2 A prática docente no atual contexto educacional.....	28
3.3 Fatores pertinentes a uma educação de qualidade no nível superior.....	31
3.3.1 Motivação para a formação continuada na docência superior.....	33
CONCLUSÃO.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

INTRODUÇÃO

Não tem sido tarefa fácil exercer a profissão no magistério, especialmente quando os anseios profissionais estão em conflito com a realidade. Esse paradoxo tem provocado questionamentos e dúvidas sobre os rumos da educação neste novo século principalmente, em virtude do acelerado avanço provocado com a introdução das tecnologias na sociedade denominada do conhecimento e da informação. Estes enfoques ampliaram um leque de exigências e pressões feitas por organismos internacionais no sentido de ampliar os investimentos em educação, especialmente à formação de professores através de uma melhor qualificação.

O sentido mais amplo desse processo concebe a necessidade de um profissional atento as novas mudanças, isto é, capaz de responder as demandas atuais. Nesse caso, o que se pede é que este profissional esteja em constante movimento, ou seja, inovando, renovando, criando, resultando, sobremaneira em um novo jeito, uma nova maneira de ver e viver no mundo, com o mundo e em interação com ele.

Esse processo denomina-se de formação continuada, onde o professor busca a constituição de novos saberes e competências que dêem conta da demanda do contexto. Entretanto, o professor esta emergido em múltiplos problemas no decorrer desse processo, ora por não compreender o que de fato é essencial para melhorar sua prática, e, por outro lado, por não conseguir viabilizar uma formação coerente conforme os novos parâmetros e diretrizes estabelecidos.

As mudanças continuada na ação educativa é o que pressupõem a extensão e elevação de programas de capacitação que viabilizem esse interagir, esse ir e vir.

Nessa conjuntura, a pergunta que norteou esse trabalho foi: Quais as mudanças que as instituições de ensino superior precisam implementar para se adequarem , de fato, às normas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- 9394/96 relacionadas a formação continuada de professores no ensino superior e porque essa ação é relevante?

Sendo assim, o objetivo foi analisar quais as mudanças devem ser realizadas para que as universidades atenda às exigências da LDB 9394/96 em relação à formação continuada dos professores.

A justificativa advém do interesse em analisar a formação continuada dentro de uma perspectiva qualitativa e eficaz na prática cotidiana dos docentes. A idéia de formação continuada e, ainda, formação em serviço, na concepção de Santos (*apud* VEIGA, 1998), estão voltadas para seminários, palestras, cursos, oficinas, encontros pedagógicos, congressos,

semanas de estudos e outras. Sendo assim, a formação continuada nesses termos configura-se como dinâmica para a melhoria na prática do professor.

Entretanto, a maior parte dos cursos de capacitação oferecida hoje limita-se a seminários, palestras em determinado período do ano de maneira paliativa e pouco significativa para os professores e, em sua maioria desvinculadas da prática docente.

Além disso, muitos cursos de pós-graduação não apresentam propostas práticas de como fazer dentro da realidade de grande parte dos professores, especialmente aqueles que trabalham em instituições públicas com Educação básica e no ensino superior nas faculdades particulares.

Considerando a capacitação de professores um dos fatores que mais somam a qualidade do ensino dentro dessa nova dinâmica de sociedade, pode-se dizer que os avanços na qualificação ocorrem de maneira pouco uníssona em relação à demanda posta à comunidade acadêmica, visto que a universidade desempenha papel preponderante na elevação cultural, científica da população, o que requer a adoção de um projeto pedagógico, que atenda às novas exigências impostas pelas novas tecnologias.

Visando ordenar as idéias, o primeiro capítulo reflete sobre a educação superior a partir de uma contextualização histórica até a sua valorização na sociedade contemporânea, salientando os desafios do ensino superior brasileiro e sua valoração como forma de inserção profissional e melhoria de vida.

O segundo capítulo aborda os paradigmas da docência superior no Brasil, nos aspectos legais com ênfase a partir da Lei de Diretrizes Básicas da educação de 1996 e sobre o sistema de avaliação do ensino superior no país do ENC (provão) até o SINAES.

No terceiro capítulo o foco se deu sobre a prática pedagógica do professor e os saberes constituídos no processo de formação continuada, onde foi analisada as competências do professor, a prática docente no atual contexto educacional e os fatores pertinentes à uma educação de qualidade no nível superior.

Por fim, a conclusão onde se encontram as considerações finais possíveis diante do estudo realizado.

CAPÍTULO I

1-A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1 A Educação no Brasil: Breve histórico

Para situar historicamente a educação no Brasil, reflete Brandão (2003, p. 56), “parte do período colonial marcado pela influência dos jesuítas, principais educadores da época”. Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que para a elite colonial era oferecido tratamento diferente. Em conformidade com Ferro (2007, p. 214), “dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a européia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos.”

Assim, a ação pedagógica caracterizava-se pelas formas dogmáticas do pensamento, contra sua possibilidade crítica, isto é, o ensino era alheio à realidade. Os pressupostos didáticos encontrados no código pedagógico dos jesuítas enfocavam o seu caráter formal e eram marcados pela visão essencialista do homem.

No que diz respeito à educação de nível superior, argumenta Ghiraldelli (2001, p.32), “ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso a esse nível de ensino no período colonial, o Brasil teve que aguardar até o final do século XIX para que fossem implantadas as primeiras instituições desse nível no país”. E, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o Brasil ficou treze anos sem desenvolver qualquer atividade escolar, o que pode ser considerado um período de retrocesso e de atraso no âmbito educacional no país, causando uma enorme desarticulação no ensino e atrasando ainda mais as chances de organização e instalação do ensino superior.

Ainda em conformidade com o autor, um marco foi sem dúvida a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808 onde “a preocupação com a formação de uma elite dirigente fez com que de fossem criadas escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro, ambos em 1808”. Posteriormente, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica. Dessa forma, quando do seu surgimento, o ensino superior no Brasil era dotado de forte natureza profissionalizante, sendo ofertado por faculdades isoladas e servindo apenas aos interesses da elite. (Ghiraldelli,2001,pg.65)

No que diz respeito ao caráter administrativo, segundo apontam Pimenta e Anastásio (2005, p. 73), “o sistema era centralizador e impossibilitava qualquer forma contrária de pensamento, criando-se assim uma unidade impositiva”. Quanto ao espaço de processo de aprendizagem baseava-se no modelo jesuítico, no qual o professor transmitia, o aluno recebia e memorizava passivamente o conteúdo, tendo a força da avaliação somativa como elemento essencialmente classificatório.

Como esclarece Brandão (2003, p. 59), “em 1909 é criada a Universidade de Manaus; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; a de Minas Gerais, em 1927; a de São Paulo, em 1937, e a Universidade de Brasília, em 1961”.

Posteriormente nas décadas de 1950 a 1970, diversas universidades federais são implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares, sendo que a “explosão” do ensino superior deu-se nos anos 70.

Isso se explica, pois nessa época o desenvolvimento da indústria e do comércio exigia qualificação da mão-de-obra.

O governo então permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos cursos técnicos, porém, sem um adequado planejamento em sua expansão e sem uma estrutura de fiscalização por parte dos órgãos oficiais, verificando-se em consequência, uma queda na qualidade do ensino. Como bem definido por Brzezinski (1996, p. 59), “a educação neste contexto, transformou-se em ‘treinamento’, situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula”.

Com o processo de abertura política no país ocorrido em meados dos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, observamos uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram minimizadas. Assim, a formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, comprometendo de certa forma a identidade do processo formativo e acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Nesse contexto pode-se perceber que o ensino superior no Brasil desde o início, sempre se ocupou em capacitar pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Para Cunha (2005, p. 22), “se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem na educação escolar e acadêmica seu principal agente de legitimação.” Esse parâmetro educacional deixou suas características nos cursos superiores, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos

predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos e também o corpo docente formado eminentemente por profissionais competentes em sua área de atuação, mas sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

1.2 Desafios no ensino superior brasileiro

Falar sobre os desafios postos a qualificação docente requer uma profunda análise frente a um novo conceito de educação adotado em todo país. De modo que, a partir do advento da nova LDB 9394/96 constituíram-se mudanças amplas pautadas principalmente na idéia de que não se pode conceber desenvolvimento econômico sem uma educação de qualidade, ou seja, do mesmo modo que a economia interfere na política educacional, a educação interfere na economia. Como afirma Ibiapina (2002),

(...) na sociedade do conhecimento e da informação, exige-se cada vez mais a produção de saberes compatíveis com as novas realidades que se instalam. Para tanto é necessário produzir conhecimentos, leis, fórmulas, técnicas e instrumentos cada vez mais complexos, ricos e diversificados que possam atender às demandas e solucionar os problemas apresentados nesse contexto global (IBIAPINA, 2002,p.55).

Devido às transformações oriundas da terceira revolução industrial que se reflete no avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez mais acelerado, novas capacidades são exigidas para atender às exigências atuais do mercado de trabalho. Dessa forma o meio acadêmico, no que tange à docência superior, necessita de pessoas cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, profissionais capazes de transformarem informação em conhecimento, dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, consciente da responsabilidade social sua prática profissional.

Mas, é notório que os hábitos e práticas não mudam com a mesma velocidade em que ocorrem as transformações sociais. Para se adequar a essa realidade, o professor deve tornar-se um sujeito em permanente construção. Assim, na sua prática docente, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, compreendendo que inovar é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a sua prática, realizando um processo dialético transformador (DEMO, 1997). Dessa forma, o professor terá condições de oportunizar aos seus alunos a capacidade de desenvolver o raciocínio crítico, de refletir, de problematizar, de criar, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos apreendidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, reflete Pimenta (2002, p. 112), “a formação deve favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de uma prática reflexiva”, haja vista que nas diversas situações cotidianas enfrentadas pelos professores, no universo escolar, a cada situação necessita-se de uma ação única, mas globalizada e contextualizada, buscando melhores meios de aperfeiçoar a prática docente na captação, retenção e multiplicação eficiente do conhecimento especificamente no ensino superior.

O autor também afirma que o “conhecimento como cultura, interdisciplinaridade e tecnologia precisam ser incorporados à didática na prática pedagógica contemporânea”. Nesta perspectiva existe a necessidade de incorporar os aspectos regionais a didática para uma maior aproximação dos docentes e discentes num mesmo conceito podemos então voltar à perspectiva de (Bourdieu,1998,p.77) ao conceito de “campo” onde nesta definição a existência de um patamar atingível sempre por meio de uma excelência desempenhada onde o estudante chegará ao ápice de sua carreira por mérito próprio através do reconhecimento público – o “melhor da classe” é uma posição que existe e independe do aluno A ou Z que o ocupe. Esses espaços sociais determinados formam o que Bourdieu denomina um “campo”.

Tendo como ponto de partida o fato de que a sociedade contemporânea demanda por uma nova concepção de educação, reflete Tardif (2002, p. 64), “o ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião”. Assim, o docente necessita ser um facilitador do processo de aprendizagem, visto que ele é considerado um elemento importante capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino. A educação superior é reconhecida por seu valor na formação acadêmica e de recursos humanos , nas atividades de pesquisa, tecnológica e no desenvolvimento cultural. As fortes demandas populares por acesso a educação superior, vem abrindo novos horizontes . As universidades publicas na qualidade de instituições complexas visam deter a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural, que devem ser valorizadas e integradas ao processo social de desenvolvimento nacional,considerando sua importância na recuperação da capacidade de produção própria de ciência e tecnologia, bem como seu papel critico diante da sociedade . É preciso diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras , de cursos sequenciais flexionando a formação e a ampliação da oferta de ensino.Essa oferta contribuiria de forma significativo para a expansão da educação superior pública que iria atender alunos oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade , com menos custo um dos objetivos é estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distancia , visando ampliar o atendimento e implementar de forma progressiva uma rede

universitária nacional de ensino a distância , com exigente padrão de qualidade , ou seja o mesmo nível das aulas presenciais.

Entretanto na prática o que se vê comumente no Brasil é que a docência universitária foca uma estratégia de ensino, em que “o professor figura como o agente principal do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos”, argumenta Masetto (2003, p. 92). Percebe-se, assim, que existe certo distanciamento de muitos professores com relação às práticas pedagógicas inovadoras, mantendo-as conservadoras e autoritárias, evidenciando uma resistência, até natural, em abandonar métodos ultrapassados, nos quais o ensino e a aprendizagem baseavam-se no processo de acúmulo de informações. Nesse sentido, a visão de ensino resume-se ao simples ato de transmitir o saber através de aulas centradas no professor.

Junto a essa problemática, existe ainda a concepção de que, quanto mais conhecimento específico tiver, melhor será a prática do docente. É certo que a episteme é essencial, no entanto, é comum alunos afirmarem que determinado professor domina o conteúdo, mas não sabe transmiti-lo, ou que o docente possui titulação de mestre ou doutor, mas não apresenta uma didática apropriada que possibilite desenvolver satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Nessa perspectiva, existe uma insatisfação por parte de alguns segmentos da sociedade com o nível do ensino universitário tendo no centro das discussões o desempenho dos docentes, a falta de infra-estruturara das instituições de ensino e os parâmetros de avaliação. Isso porque, conforme o nível da faculdade e a prática utilizada pelo professor como docentes do ensino superior será a aprendizagem e o modelo a ser seguido pelos discentes que serão os professores da educação fundamental, o que permite que o problema se perpetue.

É importante ressaltar que por vezes o problema da educação em todos os níveis é lançado apenas sobre o professor, como se este fosse o único culpado pela falta de qualidade na educação. Mas, essa visão é por demais simplista e não condiz com a realidade, visto que o nível da instituição de ensino e aquilo que proporciona á prática pedagógica, também contribui e muito para um ensino de qualidade.

Para compreender melhor a questão, faz-se necessário antes refletir sobre o papel e a proliferação no país de instituições de ensino superior.

1.3 Instituições de Educação Superior

O interesse da sociedade pela educação superior tem aumentado significativamente. De fato, pode-se afirmar que a história do progresso humano coincide com a história dessas instituições. Isso se explica pelo fato de que em uma sociedade que prima pelo conhecimento e desenvolvimento humano, a educação se consolida como algo primordial ou talvez a única forma de inserção na era globalizada.

Sendo assim, políticas públicas desenvolvidas no período, priorizam ainda que veladamente, as instituições particulares, como bem demonstra Ribeiro (2003),

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), criou financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas (RIBEIRO, 2003, p.102).

Nesse cenário, a expansão rápida após a década de 1990 do mercado da educação superior e a diminuição das ofertas de trabalho em algumas áreas devido às políticas do Estado mínimo, propiciaram uma migração de profissionais desses mercados em processo de encolhimento para os mercados que estão em expansão, como a educação superior.

Ao chegarem à sala de aula, esses profissionais trazem o conhecimento específico de suas áreas, mas em geral pouco, acerca de um plano de disciplina, objetivos, estratégias de aprendizagem, processos de avaliação, técnica de relacionamento com os alunos, interdisciplinaridade, entre outras questões pertinentes à área pedagógica.

Sobre isso, o autor também aponta que situações desse tipo ocorrem porque no Brasil, “o projeto neoliberal implementado pelas políticas públicas do governo desde fins dos anos 1980, trata a formação docente como algo simplista e fragmentado, tornando o professor vulnerável e com baixo prestígio social”. Qualquer pessoa com qualquer graduação pode ser professor. Não é levado em consideração os conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários a um ensino aprendizagem de qualidade.

Outro aspecto que merece ser destacado é que com a abertura de muitas IES (Instituições de Ensino Superior), as políticas neoliberais introduziram na educação o conceito de qualidade total, fazendo com que a quantificação resultante de modelagens matemáticas que hoje são aplicadas nas empresas, fosse adaptada ao sistema educacional sem, no entanto

preparar as escolas, os professores, os alunos para tal envergadura. Dessa forma, a qualidade não se faz notar. Para poder avaliar apuradamente os impactos dessa ação seriam necessárias algumas considerações sobre o neoliberalismo, o que não é foco deste estudo.

Essa opção pela abertura de inúmeras faculdades particulares resume Trigueiro(2004, p. 47), “evidenciou a transferência de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do setor privado universitário à custa do setor público”.

Outra questão associada a essa criação de várias IES, foi a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não pela cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação no Brasil sofreu uma erosão radical. A diminuição da gratuidade do ensino universitário com a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores. Como não podia deixar de ser, as conseqüências dessa ação do governo para com o ensino superior são inúmeras a médio e longo prazo, podendo citar, por exemplo, a falta de qualidade de muitas IES e a progressiva desobrigação do Estado com a educação e com o professor, fazendo com que este seja levado a assumir sozinho a responsabilidade da sua formação como também é responsabilizado pelos resultados produzidos por essa formação. Desse modo, o que deveria ser uma prática social passa a ser uma prática individual, desviando as responsabilidades constitucionais do Estado para os indivíduos.

Nessa perspectiva, é preciso compreender os mecanismos legais e avaliativos dessas IES no país, objeto de estudo do próximo tópico.

CAPÍTULO II

2- PARADIGMAS DA DOCÊNCIA SUPERIOR NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

Durante muitos anos acreditou-se que a escola possuía todo o poder em relação aos conhecimentos, tornando-a o único caminho possível para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, proporcionava aos seus freqüentadores um destaque social inegável e um reconhecimento que legitimava suas práticas. Esta escola baseava-se na transmissão de conteúdos formais, através do uso de cartilhas e de práticas docentes mecânicas que repetiam o que os livros diziam, não permitindo a participação e envolvimento

de seus alunos por considerar o sujeito desprovido de qualquer tipo de conhecimento que pudesse ser valorizado. Segundo Louro (1997),

(...) na medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância. Outros modos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar a escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam promover a formação, ou seja, os professores (LOURO, 1997, p.91).

Porém, com o passar do tempo, vários estudos começam a ser realizados, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exige dos professores a tomada de consciência de suas práticas enquanto educadores. Assim, levando essas concepções para as instituições de Ensino Superior que é o foco deste estudo, vemos a reflexão como fator de fundamental importância na formação dos professores neste século XXI. Como na escola de Educação Básica, a tomada de consciência das práticas, compartilhar com alunos e colegas são algumas das questões que proporcionam a formação crítica e de qualidade ao aluno do curso de Docência Superior.

As transformações no âmbito da docência superior possuem suas diretrizes na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 que exige que as universidades tenham o mínimo de um terço do seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado. Mas, só isso não significa qualidade na educação, pois como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 191), “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.” Para conhecer mais sobre o assunto, o próximo tópico discorre sobre seus principais pontos.

2.1 Educação superior na LDB

Com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir de 1961, “as normas para o ensino superior não estavam claras. Houve então, a complementação pela Lei nº. 5.540/68, editada na Ditadura Militar”. A Lei nº 5.540/68 tinha com o propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Essa lei retirou das Instituições de Ensino Superior (IES) várias disciplinas que induziam o pensamento filosófico, o ensino vertical e o saber de qualidade, como a filosofia,

por exemplo, que resultou na queda da qualidade do ensino superior, que passou a enfatizar o ensino técnico.

Dessa maneira, até os anos de 1980 as universidades públicas no país eram proporcionais às universidades privadas em expansão. A expansão do ensino superior até 1994, no Brasil, tem traços de qualidade insuficiente, resultado de um processo de crescimento destituído de avaliações das instituições e cursos. A marca do ensino superior nesta fase é dada pelo caráter elitista do setor público, que restringe o número de vagas oferecidas no período noturno.

O cidadão que trabalhasse, em sua maioria integrante da população de menor renda, teria oportunidade de acesso apenas às instituições privadas, com qualidade inferior.

A reforma do ensino que se instaurou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394 (1996) foi caracterizada pela aprovação de numerosos decretos, regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da educação do país. Nesta perspectiva, a LDB n. 9.394 (1996) forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores. No que se refere à formação continuada, a LDB define, no art.63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Além disso, essa mesma lei estabelece (art. 67, inciso II, V) que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, conforme demonstra o próximo tópico que discorre sobre o tema em questão.

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da educação – 9394/96

Nos anos 1990, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil, especialmente com o advento da nova legislação educacional Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 (1996), ainda que sob forte pressão de correntes ideológicas partidárias tendo em vista que:

A lei 9394/96 resultou de um parto difícil. Os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis. Do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio em 1988 ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, afinal aprovado em 1996, passaram-se oito longos anos que funcionaram como cenários fecundos de despistes e interesses (Chaves, p. 14, 2009).

A aprovação da LDB, em 1996, constituiu-se no entendimento de Chaves *et al.* (2009, p. 35), “em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei

reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação”. Além disso, desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais, tendo por base as transformações em curso na sociedade contemporânea.

Ainda em conformidade com os mesmos autores, “a LDB, aprovada em 1996, revogou a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), bem como a Lei nº 5.540/68”. Entre os efeitos dessa reforma encontra-se a expansão do ensino superior privado, de caráter empresarial (CHAVES *et al.*, 2009, p.36).

Para efeito de conceitualização, conforme o Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, Art. 8º, aponta Trigueiro (2004, p. 77), “as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, são pluricurriculares e devem necessariamente, realizar as três atividades: ensino, pesquisa e extensão”. Ainda complementa o autor que as atividades devem contemplar programas de mestrado ou doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela CAPES. As universidades podem criar cursos superiores em diferentes municípios, desde que na mesma unidade da federação (Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, parágrafo 3º e 10º). Já, os centros universitários, segundo o decreto nº 3.860, artigo 11,

(...) são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico (DECRETO 3.860/01).

Os centros universitários, assim como as universidades, argumenta Trigueiro (2004, p. 78), “têm autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas observados os limites definidos no plano de desenvolvimento da Instituição, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento”, ou seja, a partir de 1997, essas instituições possuem autonomia para abrir cursos dentro de sua sede sem prévia autorização do Ministério da Educação.

Um terceiro tipo de instituição de ensino superior, ainda em conformidade com Trigueiro (2004, p. 80), “são as faculdades integradas definidas no Decreto 3.860, como instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado”. A criação de novos cursos superiores nas faculdades integradas, bem como nos institutos superiores e faculdades depende de autorização do poder executivo (Decreto 3.860/01, artigos 12 e 13). Essas faculdades compreendem, então, vários cursos e não são, necessariamente, pluricurriculares, nem precisam, obrigatoriamente, desenvolver a pesquisa e a extensão como as universidades.

Conforme dito anteriormente, de acordo com o artigo 66 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No artigo 52, incisos II e III, propõe-se que um terço do corpo docente esteja pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado, e um terço do corpo docente, com tempo integral.

Desta forma, no Brasil, o governo classifica as instituições de ensino superior (IES) conforme dois critérios: organização acadêmica e categoria administrativa”. O primeiro critério, que se refere à estruturação das instituições, distingue os seguintes tipos: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Tais tipos podem ser agrupados em dois grupos: as instituições universitárias, que congregam universidades e centros; e as instituições não universitárias, englobando os demais.

Nesse tipo de classificação, segundo a autor, as instituições públicas são as instituições federais, estaduais ou municipais. As privadas dividem-se em comunitárias, confessionais, filantrópicas mantidas por instituições sem fins lucrativos e particulares. As instituições de ensino superior particulares são aquelas vinculadas às suas instituições mantenedoras com fins lucrativos.

Dentre a classificação apontada, o segmento que mais tem recebido investimentos e crescido no país, principalmente a partir dos anos 1990 é o das faculdades privadas, conforme demonstra a tabela abaixo:

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

Tabela 01 – Número de instituições de ensino superior pelo tipo de organização acadêmica

Fonte: Censo da Educação Superior, 2009.

Os dados permitem afirmar ainda que a procura por cursos superiores no Brasil tem crescido expressivamente, pois as IES oferecem cursos noturnos, Educação à Distância (EAD), o que propicia aos alunos que trabalham durante o dia cursar a faculdade à noite, ou ainda, cursarem à distância o curso pretendido, tanto no nível de graduação quanto no nível da pós-graduação lato sensu, onde apenas parte do curso é presencial, normalmente localizados em pólos espalhados pelo país. Não se pode deixar de reconhecer que o problema do acesso à faculdade foi democratizado. O problema está na qualidade ou falta dela, presente nessas IES, sendo assim “surge a partir da LDB nº 9.394/96, sobre questões como a formação de professores, o trabalho do docente e o conhecimento escolar”. O conhecimento científico deixou de ser imutável e passou a ser uma construção do próprio ser humano interagindo com o meio ambiente.

O saber escolar deixou de ser um arcabouço de conhecimento erudito, supervalorizado pela sociedade, para se tornar mais igualitário e mais voltado para a inclusão, cidadania.

Para discutir mais aprofundadamente a questão o próximo capítulo aborda a questão da prática pedagógica do professor e os saberes constituídos no processo de formação continuada.

2.2 Sistema de avaliação do ensino superior

Devido às novas exigências inerentes às transformações tecnológicas, econômicas e sociais, a partir de meados da década de noventa, os países centrais e os latino-americanos, efetuaram expressivas reformas em seus sistemas de Educação Superior. Na última década, as reformas neste nível de ensino se intensificaram diversificando os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente de IES e alunos ingressos nessa modalidade de ensino. Segundo Dias Sobrinho (2002),

(...) de um lado, está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. As diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da Educação Superior implementadas no Brasil nas últimas três décadas seguem, assim como os sistemas de avaliação dos países desenvolvidos, uma ou outra dessas orientações (DIAS SOBRINHO., 2002, p. 02).

De acordo com Dias (2002), buscando contextualizar os parâmetros anteriores da experiência brasileira “em se tratando de avaliação da educação superior está a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Capes”.

Mas, nas últimas décadas, reflexões e ações relativas à avaliação de cursos de graduação, de instituições e do sistema de educação superior envolvendo, de diferentes modos e perspectivas, entidades representativas de docentes, discentes e organismos do governo, levaram à busca de diferentes propostas de avaliação da ES.

Algumas dessas propostas encontraram resistência por parte do meio universitário e da sociedade em geral. Assim, mesmo existindo avaliação do ensino de graduação desde a década de 1980, esse campo de estudos ganhou notoriedade após o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido como provão”, criado no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que é objeto de análise, ainda que sucinta no próximo tópico.

2.2.1 O Provão

Em termos conceituais, vale mencionar Mizukami (2009, p. 67), onde explicita que “o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido popularmente como Provão foi criado em 1995 através da Lei Federal 9.1319 e detalhado, um ano mais tarde, através do Decreto 2.026/96. Essa legislação determinou que exames escritos deveriam ser aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação, de modo a garantir cobertura de todas as áreas.

É preciso destacar ainda que o Decreto 2.026/96 criou medidas adicionais para a avaliação do ensino superior, a partir da análise de indicadores do desempenho geral do Sistema Nacional de Educação Superior, por estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino. Tal análise deveria ser baseada no Censo da Educação Superior, que disponibilizaria anualmente informações detalhadas e computadorizadas para cada instituição. O Decreto acrescentava a avaliação institucional, cobrindo as dimensões Ensino, Pesquisa, e Extensão (NUNES *et al.*, 2000).

Além disso, complementam os referidos autores, esse decreto apontava que “todos os cursos deveriam ser avaliados através dos resultados do Provão e dos relatórios de especialistas que verificariam as condições de ensino em termos do currículo da qualificação docente, instalações físicas e biblioteca” (NUNES *et al.*, 2000, p. 111). Com respeito à pós-graduação, o Decreto manteve intacto o sistema CAPES.

Quanto aos resultados obtidos em cada curso avaliado, acrescenta o referido autor, “estes deveriam ser enviados para as instituições que os tinham oferecido, mas nenhum dado sobre os resultados individuais dos alunos deveria ser fornecido”. Mizukami, (2009, p. 68). A participação dos estudantes no exame era obrigatória e aqueles que se recusassem a fazê-lo não obteriam o diploma de graduação. Cada aluno receberia, através de correio, seu resultado e uma indicação da sua classificação percentílica dentro da distribuição de notas no campo de conhecimento.

Entretanto, na prática, os aspectos punitivos do Provão e dos outros componentes do sistema não funcionaram e apenas em situações absurdas as IES perderam credenciamento. O MEC interveio em algumas instituições privadas, mas nunca em uma instituição pública ou por causa de uma avaliação negativa de sua qualidade acadêmica. Em alguns casos, as tentativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de fechar cursos e instituições com conceitos muito baixos foram rechaçadas com apelações ao judiciário, ao CNE, ou ainda através de pressão política.

Mas, como a pressão da sociedade por reformas qualitativas no ensino superior crescia, em 2003, o Ministério de Educação organizou a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), para elaborar mudanças no processo avaliativo superior que, a partir da análise do Provão, buscou soluções para o problema. Essa Comissão definiu uma nova rede de avaliação, com componentes articulados e integrados, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como explicitado a seguir.

2.2.2 Sinaes

Após a criação do ENC, os críticos da política educacional brasileira apontavam o fato de que a avaliação sustentada pelo governo no nível superior apresentava um caráter regulador que infringia a autonomia universitária, referindo-se ao modelo praticado até o ano de 2003 (Provão), caracterizado por aspectos conflitantes de avaliação e regulação.

Nesse contexto, em resposta á pressão da sociedade, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei 10.861 de 14 de fevereiro de 2004 e regulamentado pela Portaria Ministerial 2.051 de 9 de julho de 2004 , cujo objetivo é valorar as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, sejam de natureza pública ou particular. Esse sistema é composto por uma série de instrumentos: auto avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).

O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente.

O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos.

As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (BRASIL/MEC, 2010).

Segundo Chaves *et al.* (2009, p. 88), “ a avaliação dos cursos é realizada em três aspectos: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente, instalações físicas”.

Já a avaliação dos discentes, através do ENADE, será aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados das avaliações permitem visualizar a qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país, com processos avaliativos coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do INEP (MEC, 2010).

CAPÍTULO III

3- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E OS SABERES COSTITUÍDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 Competências do professor

O ensino não pode realizar-se de forma aleatória, diletante, conduzido mesmo quando o professor tenha um domínio muito grande da matéria, adquirido pelo acúmulo de experiência. Toda aula precisa e exige do professor pesquisa e planejamento. Percebe-se assim, o quanto é importante o papel do professor cuja tarefa, não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar.

As transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram nos últimos anos, transformaram a sociedade e também o sistema educacional. (Nóvoa, 1995) A educação que era apenas para uma minoria da elite, passou a ser para as massas e como resultado aumentou muito o número de alunos e também de professores. O professor começou a ser cobrado, as exigências aumentaram, mas os cursos de formação não acompanharam essas mudanças e continuaram formando professores nos velhos modelos normativos, acrescentando apenas as descobertas da psicologia e investigadores especializados. Para Nóvoa, neste contexto o professor está sujeito a críticas tanto no plano de valores como no domínio de métodos e técnicas de ensino. Esta mudança acelerada da sociedade mudou totalmente o papel do professor que passou a sofrer um grande desgaste causando um sentimento de desconfiança em relação a sua competência e a qualidade do ensino.

Para além das aulas, deve desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades variadas, assistir a seminários e reuniões de coordenação (Nóvoa, 1995, p.108).

Nóvoa também afirma que os professores podem muito, mas não podem tudo, o aumento de tantas cobranças e exigências no contexto social exige do professor uma redefinição de seu papel que ainda não aconteceu.

A escola perdeu o seu papel de preparar o aluno para um futuro melhor, já que o grau acadêmico hoje nem sempre é de sinônimo de valorização social e compensação econômica. Ser professor no século XXI e ter grandes conhecimentos teóricos, globalizando e diversificando o suficiente para envolver os alunos num projeto de ensino capaz de despertar

interesse e motivação em todos os processos de aprendizagem, atendendo as necessidades individuais num trabalho coletivo de aprendizagem, independente de sua classe social, e para isso precisa rever sua missão e seu projeto pedagógico. Para (Perrenoud,2000) o professor precisa desenvolver muitas habilidades e, ter a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar todos os tipos de situação usando sua competência e tranquilidade.

Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe, (por exemplo, saber prever e prevenir agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos e perdidos. (Perrenoud,2000).

O ensino não pode ser feito de forma aleatória, conduzindo pelos professores, mesmo que ele tenha grande domínio da matéria, deve ser planejada com cuidado e coerência, para entender adequadamente a lógica temática do aluno. A formação continuada do professor muito contribui não só para seu crescimento e desenvolvimento profissional de saberes, mas também o fortalece como sujeito capaz de discutir, analisar e reconfigurar a sua excelência no ensino e na pesquisa.

A consolidação desse enfoque teórico sobre o professor e sua formação muito possibilita o desenvolvimento de uma prática epistemológica dos estudos e pesquisas educacionais. Para Almeida (2012), é um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si mesmo, e para o ensino e para a aprendizagem como uma dinâmica, viva e contextual ligada e transformadora, ou seja como uma prática social reflexiva e completa.

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva como prática de sua capacidade profissional trás transformação na sua vida e também dos seus alunos.

A realidade é transformada porque esse processo de interação inovadora requer novas condições sócias, nova distribuição do poder e novos espaços para ir situando os relatos de nova cultura que emergem da aula. Como todo processo de mudança conduz inevitavelmente a confrontos polêmicos, dentro de uma realidade plural cujo desenlace ainda que imprevisível, será obviamente uma modificação da realidade.(Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1998 ,377).

Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser uma forma promissora para desenvolver a pessoa do professor e também a própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores e das instituições. Para fechar

estas considerações a respeito da formação dos professores, reafirmamos que ela se assenta na compreensão do papel desses profissionais no mundo contemporâneos como responsáveis não só pelas ações realizadas em sala durante a aula mas também pelo conjunto de decisões, como as opções político educacionais relativas ao currículo, aos projetos, a disciplina, a articulação entre ensino pesquisa e avaliação. Entendemos então que cada vez mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediante o contato com o mundo do conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para sua formação pedagógica e didática .

Formar o educador é criar condições para que ele se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o que vai exercer. O educador não deve se sentir completamente formado, acabado como profissional. Sua preparação se dará no dia-a-dia, na meditação constante de sua prática.

A didática na formação do educador deveria ser aquela longe de separar teoria e prática, para não haver distorções entre o que fazer e como fazer. Deveria ser um elo entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício dia-a-dia na educação. Deveria ser também, a tradução de posicionamentos teóricos em práticas educacionais. Assim, a didática exerceria seu verdadeiro papel no que diz respeito à formação do educador. Para Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa. O conhecimento pronto, acabado, não questionado não condiz com a verdadeira missão da escola. Formar a inteligência, inventar e reinventar conhecimentos, fazer com que o educando duvide, questione, queira o novo e não fique alienado ao saber pronto e inquestionável. Formar cidadãos críticos, examinadores de tudo o que lhes é passado. Para o educador é indispensável à crítica sobre si mesmo, seu espírito de análise constante e reflexivo.

3.2 A Prática docente no atual contexto educacional

A educação, ou seja a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana, necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade.

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os

tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função, de necessidades econômicas, sociais, cultural, políticas da coletividade. Para Vasconcellos através da ação educativa o meio social exerce influencias sobre indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

As formas que assume a prática docente onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente, há uma subordinação a sociedade que lhe faz exigência e determina objetivo e lhe prova condições e meios de ação. A prática docente com seus objetivos e conteúdos do ensino estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. A prática docente, as relações de alunos e professores, os objetivos da educação estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos, que são seres humanos que, na diversidade das relações recíprocas, dão significado as coisas, as pessoas, as idéias e socialmente formam opiniões ideológicas.

Este fato é fundamental para compreender como cada sociedade se produz e desenvolve, como se organiza e como caminha a prática educativa através dos seus conflitos e suas contradições. Vê-se que a responsabilidade dos docentes é muito grande, pois cabe-lhes escolher os conteúdos e métodos que lhes propiciam o domínio do conhecimento e a capacidade do raciocínio necessários à compreensão da realidade.

O que coloca elementos para produzir a profissão docente, dotando-o de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas das práticas profissionais docentes não são meramente instrumentais mas comportam situações problemáticas que requer decisões de grande complexidade, de incerteza e de conflito de valores, no contexto atual, o docente necessita de projetos que gerem melhores condições de trabalho: seja jornada, gestão, salário, currículo. As reformas educacionais na última década, tem trazido mudanças significativas para os docentes. São reformas que atuam diretamente na organização escolar, na qualificação do docente que ensejam pesquisa de caráter teórico e empírico, porém ainda existe grande lacunas, no que se refere a carreira, remuneração e capacitação.

Desta maneira, podemos perceber que as reformas, demarcam uma nova regulação das políticas educacionais, com conseqüências positivas para organização e gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente. Apesar das teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem amplamente aceitas como um processo que tem se discutido tais fenômenos a luz das mudanças. Diante desse quadro, os

docentes vêm-se muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas educativos.

O fato é que o trabalho pedagógico reestruturando, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente, que tem sofrido relativa precarização, com salários defasados, sem plano de carreira, tornando a profissão docente insegura, gerando, desamparo tanto do ponto de vista objetivo como psicológico. A ação do docente no ensino superior associa-se então a diversos planos e projetos que fundamentam as práticas de ensino, pesquisas e extensão. Esses planos e projetos, que hoje caracterizam e norteiam a ação, a missão social das instituições universitárias, trazem parâmetros significativos a uma compreensão pedagógica social institucionalmente situada da docência.

Apresentando algumas considerações em relação à docência e a formação dos professores universitários, para Rodrigues (2002,pg.71), graças ao desempenho de muitos educadores acredita ser possível transformar e construir uma educação superior baseada no equilíbrio, entre vocação técnico científico e vocação humanista.

Não se trata de apenas modernizar a cultura mas culturarizar a modernidade. A universidade conchama a sociedade a adotar uma mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efêmeras do aqui e agora, mas está pronta para ajudar os cidadãos a rever seu destino *hic et nunc* a universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como conseqüências o fato de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre a primazia sobre o conhecimento seja mantida (Morim, 2000, pg.10).

A preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior, principalmente os de graduação revela a importância da formação científica pedagógica e política de seus docentes de eficácia e consecução de objetivos pessoais e profissionais.

A falta de motivação para a profissão do docente é uma das grandes causas do mau estar de um número significativo de professores e, que suas conseqüências refletem na qualidade do ensino, no sucesso do processo de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor (Jesus, 1998, pg.45)

A motivação pode ser encarada como um conceito originado da interação do homem com o mundo, sofrendo e provocando modificações, constituindo-se um fator fundamental em seu processo de desenvolvimento. Os motivos humanos ativam o organismo, orientam e reforçam sua conduta, visando atingir de forma satisfatória determinando

objetivos e determinado grau de satisfação. Todas as ações do indivíduo são guiadas por motivos e expectativas, que se constituem num desafio constante.

É importante salientar que o professor universitário precisa de ter necessariamente competência pedagógica e científica. Entretanto, o necessário domínio técnico não pode sobrepor-se questões de fundo filosófico e ético político da educação superior, em consequência, de avaliação.

Por certo, antes das dificuldades técnicas e operacionais, a questão de fundo filosófica e política, muito pouco debatido, e a qualidade, por sua vez seu conceito está ligado à questão da filosofia e política dos fins da docência superior que está ligada às questões fundamentais da sociedade. Concluem-se portanto as análises desenvolvidas no âmbito temático deste estudo e suas formulações conceituais, reafirmando-se a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que agrega e representa a abrangência dessa ação, em seus fundamentos, princípios e práticas e na dimensão dos compromissos institucionais que assume.

3.3 Fatores pertinentes a uma educação de qualidade no nível superior

Estamos diante de um novo lema, ou de uma nova bandeira na história da educação. É a educação de qualidade. Os principais pensadores da sociedade, entre eles pedagogos, sociólogos, antropólogos e outros especialistas, declaram que o futuro da sociedade humana depende de termos uma educação de qualidade. E o que entendem por qualidade na educação? Vamos abordar a universidade, pois ela existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Segundo Libanê, há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. A premissa é muito simples: o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. Com efeito, os objetivos da instituição e dos cursos concretizam-se no currículo que, por sua vez, é efetivado por meio das atividades de ensino, visando atingir resultados em termos de qualidade cognitiva, operativa e social das aprendizagens, Escola, a aprendizagem dos alunos, com base nos objetivos.

Precisamente para tornar esse núcleo mais eficaz, existe outro conjunto de meios que são as atividades de planejamento incluindo o projeto pedagógico-curricular e os planos de ensino, de organização e gestão, e de avaliação, sendo que as práticas de organização e gestão põem em prática o planejado. Em resumo, nosso entendimento é de que a qualidade de ensino se mostra, em primeiro lugar, na sala de aula, muito mais do que nas campanhas publicitárias e nos procedimentos de gerenciamento, sendo função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviço, é o ensino.

E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula. É elementar entender que esses aspectos da organização pedagógica do curso convergem nas aulas, ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão na sala de aula. Para isso, é preciso saber se os alunos estão aprendendo, se estão modificando comportamentos, se incorporam habilidades, atitudes, valores com base no projeto pedagógico-curricular do curso e nos programas de cada disciplina. É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas.

Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo, passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passam uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é, eminentemente, pedagógica. Reforçando a idéia da aula universitária como referência básica para o ensino superior, escreve Cunha:

É nela que, principalmente, se traduzem as ambigüidades e os desafios do ensino superior. (...) Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser” (Cunha, 1997, p. 80, 81)

Mas entendemos que essas funções convergem para o ensino, segundo Cunha o ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino. Se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz (Cunha, 1997, p. 91).

Porém debate da qualidade da educação não está separado de outros paradigmas: o paradigma educacional e o paradigma social. Como sustenta Marília Costa Morosini

(2009:184), qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade.

Os paradigmas clássicos da educação, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente da educação e de responder às suas necessidades futuras. os sonhos do mercado capitalista.

A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa “sociedade de mercado”. Como diz István Mészáros (2005), a educação vai muito “além do capital”. Considera-se que um sistema educativo de boa qualidade é aquele que está orientado a satisfazer as necessidades do desenvolvimento social, científico, tecnológico, econômico, cultural e humano do país. A qualidade do ensino não se mostra somente por uma pontuação no sistema de avaliação oficial, mas sim em uma proposta construída pelos membros de cada comunidade escolar, através da efetiva participação compartilhada “por todos e para todos”.

3.3.1 Motivação para a formação continuada na docência superior

A profissão docente no curso superior, na atualidade enfatiza-se praticamente todos os contextos escolares e a questão da formação continuada de professores, sendo concebida como uma tarefa coletiva entre docentes, gestores, pesquisadores e demais ramos da educação. Essa formação constitui-se num processo contínuo e ininterrupto do professor, com o intuito de aprimorar sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente. Ressaltam pesquisadores como (Demo, 2004) e (Vascelos, 2004) que o fundamental para a profissional da educação é manter-se bem informado, o que implica em, além de ter tido uma boa formação inicial, deve alimentar-se de forma contínua tendo em vista a complexidade e dinâmica do ato de ensinar.

Todo professor deve compreender sua formação como um “continuum” que se estende por toda a vida profissional. Nas últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando lugar de destaque nos debates educacionais, revelando-se uma preocupação por parte do poder público entre as universidades e centros de pesquisa. A necessidade da formação continuada, esta apoiada nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para melhores condições de transmitir conhecimentos suprindo ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial.

A formação continuada é justificada por uma razão muito mais profunda, que se realiza com a própria natureza da prática docente, que enquanto um fazer histórico não se mostra pronto e acabado, pois esta sempre vinculado a um saber. A formação continuada contribui para a modificação profissional ao professor e desenvolver domínios necessários a sua qualificação que atua em possíveis soluções para os problemas reais do ensino. Projetando um novo direcionamento para a formação continuada e, em resposta aos modelos de formação que não apresentam resultados e efetivos para a prática pedagógica uma série de buscas, reflexões e pesquisas estão sendo orientadas no sentido de construir uma nova concepção de formação continuada.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro de formação inicial ou básica, de formação continuada: de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. E o conhecimento, ainda, estabelecido como um lucro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (MORIN, 1995, P.17).

Pode-se sintetizar que esses termos trazem como concepções a idéia de uma educação como processo prolongado pela vida toda e o significado de atividade conscientemente propostos, direcionada para a mudança. O professor deve ser recolocado no centro dos debates e educativos, das ações problemáticas de investigação (Nóvoa, 2000). Assim, produzir a profissão docente implica em:

(...) valorizar paradigmas de formação que promovem a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1997p.27).

As práticas ao assumirem como referenciais as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de um profissional autônomo na produção dos seus saberes e valores. Para Nóvoa, competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos, trata-se de competências profissionais complexas que articulem habilidades, princípios e consciência da importância do seu trabalho e de suas conseqüências.

Ou seja uma competência profissional coerente com a obrigação moral e compromisso profissional. A formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento e renovações, esta deixando de ser uma acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão de práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Estas tendências são trazidas por muitos autores como Nóvoa, representam um avanço considerável para a formação continuada, ainda que se configure como um processo em construção. É preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modos de formação e de trabalho que lhe permitem atuar como principal agente da sua formação assumindo-se como sujeito do seu próprio desenvolvimento, articulando de forma indissociável aos projetos profissionais, pessoais e organizacionais. A motivação tem um valor significativo no processo de formação e prática do professor, podendo influenciar suas expectativas, percepções de eficácia e consecução de objetivos pessoais e profissionais.

A falta de motivação para a profissão do docente é uma das grandes causas do mau estar de um número significativo de professores e, que suas consequências refletem na qualidade do ensino, no sucesso do processo de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor. (Jesus, 2000, p.45).

A motivação pode ser encarada como um conceito originado da interação do homem com o mundo, sofrendo e provocando modificações, constituindo-se um fator fundamental em seu processo de desenvolvimento. Os motivos humanos ativam o organismo, orientam e reforçam sua conduta, visando atingir de forma satisfatória determinados objetivos e determinado grau de satisfação. Todas as ações do indivíduo são guiadas por motivos e expectativas, que se constituem num desafio constante.

Conclusão

Levando em consideração o valor das políticas educacionais universitárias, buscando melhorar seu nível e consequências no desempenho de suas atividades, visando construir uma educação superior baseada no equilíbrio entre a vocação técnico científica e a vocação humanista. As novas tendências em formação continuada vislumbram o docente capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências de práticas cotidianas capaz de atuar como principal agente de sua formação. Diante o exposto, é imprescindível reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo, sendo possível considerar todas as variantes envolvidas para o bom desenvolvimento do seu exercício profissional.

A formação continuada, portanto, não pode ser resumida a encontros, palestras; é necessário construir um processo em conjunto com o professor, buscando o desvelamento das condições

sociais, políticas, econômicas que perpassam a sua prática pedagógica. Sendo assim, precisa ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia do professor e da escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais** 1ª edição São Paulo:Cortez,2012.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRANDÃO , Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense,2003.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento.Campinas, Sp: Papyrus, 1996.

CHAVES, M. **Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância**. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

CUNHA, Maria I. da. **Aula universitária: inovação e pesquisa**. In: Leite,Denise B.C. e Morosini, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**. Campinas: Papyrus, 1997.

CUNHA, Maria I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas:Papyrus,1989.

CRUZ, D. e MORAES, M. **Tecnologias de Comunicação e Informação para o Ensino a Distância na Integração Universidade/Empresa**. Disponível em <http://www.intelecto.net/ead_textos/tecno1.htm>. Acesso em: 20 Agost. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. **Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: Autonomia e heteronomia**. In: VESSURI, Hebe (org.), **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Memória e história da educação: a ótica do aluno**. In: Atas. Seminário Docência, Memória e Gênero. São Paulo: FEUSP, Ed. Plêiade, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. **História de professores universitários: reflexão e diálogo**. Políticas Educacionais e Práticas Educativas.e Ed. Natal, 2002.

- JESUS, Saul N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargo. **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- KEARSLEY, G. **Educação tecnológica.** São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBANEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária.** Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em 24.05.2015
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman.** Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 07 jul. 2009.
- MÉSZÁROS, István, 2005. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8 ed. São Paulo/Brasília: Cortez / Unesco, 2003. p. 39 – 40.
- MOROSINI, M. C. . Sustentabilidade de mudanças na universidade: estudo de casos e conceitos. Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas,2006.
- NUNES, César Aparecido. **Filosofia, e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar.** Tese de Doutorado em Educação Unicamp, 2000.
- NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto, 2. ed., 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TAROUCO, L. **Tecnologia para aprender/comunicar a distância.** In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, I, 2002. Petrópolis. Anais. Petrópolis: EsuD, 2002.
- TRIGUEIRO, Mendes, Durmeval. **O Planejamento Educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- RODRIGUES, M. L. **Sociologia das Profissões,** Oeiras, Celta Editora ,2003.
- SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação. In: **Teoria e Educação – Dossiê da História da Educação.** Porto Alegre: Pannonica, 1992.
-

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial** - atuação do pedagogo na empresa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula** .2ed: São Paulo, Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.