



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 15 – Ano VIII – 05/2019
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

A formação docente no ensino superior: um olhar para a prática

Prof. MSc. Eliseu Pereira Couto
Mestre em Estudo de Linguagens – UNEB
Doutorando em Educação e Diversidade – UFBA
<http://lattes.cnpq.br/4748984561912617>
E-mail: zeu_uefs@hotmail.com

Prof. Esp. Elenisia Pereira Couto
Graduada em Letras Vernáculas – UNEB
Pós-graduada em Docência no Ensino Superior - (UESSBA)
E-mail: le_coutoo@hotmail.com

Resumo: O presente texto busca trazer algumas reflexões a respeito da formação do professor universitário e as implicações em sua prática docente. Discutimos sobre a importância dos saberes didáticos e pedagógicos para a atividade docente, que ao longo dos anos pouco têm sido valorizados pelos programas responsáveis pela formação do professor de nível superior, que priorizam a pesquisa, a formação de pesquisadores e não necessariamente de docentes. Buscamos também explicitar o que os documentos oficiais que regulam a educação dizem a respeito da formação desse profissional da educação. Verificamos através de pesquisas já realizadas que ainda há uma ampla discussão sobre a qualificação profissional do docente universitário. Notou-se que algumas instituições superiores e programas buscaram atualizar-se despertando para a necessidade de uma inovação em termos de formação pedagógica, oferecendo disciplinas pedagógicas ou cursos de aperfeiçoamento para docência. A pesquisa foi feita através de estudo bibliográfico, aonde se consultou autores e documentos que discutem ou mencionam sobre o tema em questão.

Palavras- chave: Formação docente. Ensino superior. Prática docente. Docente universitário.

Introdução

Este trabalho objetiva, a partir de uma pesquisa bibliográfica, refletir sobre a formação docente no ensino superior, elencando alguns caminhos para a profissionalização do docente universitário. Refletimos, pois, sobre a sua didática no sentido da preparação para o exercício do ensino superior, seu desafio de organizar e expor a disciplina de maneira pedagógica e as implicações disso para sua formação, bem como verificar o que está sendo pensado e feito em relação a esse tema e o que pode ser aprimorado para que o profissional docente seja contemplado com formação continuada.

A questão educacional sempre foi um campo de reflexões, experimentos de teorias pedagógicas e métodos. Foi assim que surgiu a didática, como um método educacional proposto por Comênio em que o mesmo acreditava que poderia “ensinar tudo a todos”. Talvez, mesmo não se concretizando um método miraculoso de ensinar tudo a todos como imaginava Comênio, a didática desde então se tornou parte do processo educativo, perpassando pelas relações de ensino-aprendizagem, que fundam o processo educativo, tendo como seu objeto foco de estudo o ensino.

Nessa perspectiva, é que grupos de estudos como o GT Didática começaram voltar à atenção de suas pesquisas para o estudo na área de formação de professores e currículo dando enfoque ao professor e ao seu fazer docente. Os desafios de ensinar não são poucos e o ato de ensinar é uma prática complexa que suscita vários questionamentos por parte daqueles que praticam essa atividade. O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A didática, responsável por refletir e responder essas questões, talvez por si só não responda. Sendo assim, pensamos que é necessário adotar um novo entendimento que reflète a necessidade da prática, especificamente para o professor universitário.

Sobre este profissional está a incumbência de formar bons professores, seja para atuar na Educação Básica ou no Ensino Superior, por isso ele não pode/deve ser auto formativo. Há que haver um processo de qualificação mais sistematizado para essa categoria. Sendo assim, levantamos uma questão bem debatida nos encontros sobre currículo e formação: quem forma o formador?

Chamamos para esse debate os seguintes autores, entre outros: Pimenta e Anastasiou (2002); Mizukami (2005-2006) e Cardoso (2016), que fazem análises e reflexões sobre as atuais discussões em torno do docente universitário; também Soares e Cunha, (2010); que trazem os resultados de observações feitas em pesquisa com alunos egressos e coordenadores de dois programas de pós-graduação a respeito da formação docente universitária e a finalidade dos programas.

A legislação e a universidade na pauta da formação

O professor universitário é um professor formador, por isso requer uma formação mais sistematizada que lhe possibilite formar bons professores. Talvez essa formação se alinhe com o que propõe a meta 14 do plano nacional de educação que atualmente descompassa diante de um cenário político que anuncia a “morte” das universidades públicas. Porque anunciar cortes em bolsas de estudo e pesquisa é ferir mortalmente a essência dessas instituições e conseqüentemente a qualidade do ensino. Pensamos que só com um ciclo bem orquestrado, pensado e vivenciado, a educação caminhará para o nível da excelência. Bons professores pesquisadores com nível de pós-doutorado podem compartilhar experiências com outros professores universitários iniciantes. Estes por sua vez podem preparar melhor futuros professores que atuarão na educação básica. Concordamos, portanto, com Mizukami, (2005, p.08) quando afirma que

[...] de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência [...] Via de regra não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar. (MIZUKAMI, 2005, p.08).

A universidade é responsável pela formação de professores tanto do ensino básico quanto do ensino superior. Conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) art. 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e

doutorado”, porém, pesquisas feitas com programas de pós-graduação observam que a prioridade destes é formar pesquisadores e não, especificamente, docentes formadores. Vale a ressalva de que a pesquisa e o ensino são indissociáveis.

O que se reivindica é uma formação mais integral, sem fugir do “tripé” ensino, pesquisa e extensão. A equiparação ensino-pesquisa nos programas de pós-graduação talvez seja um dos caminhos em direção a uma maior qualidade no ensino superior. Embora muitos pesquisadores e autores tenham buscado mostrar através de seus estudos e pesquisas a importância e a necessidade dos docentes universitários serem contemplados com uma formação pedagógica mais específica, as mudanças pretendidas não se deram efetivamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá pouca ênfase ao ensino superior. Com o crescimento das instituições de ensino superior, a formação e profissionalização do docente universitário tem sido tema amplamente discutido e questionado, uma vez que no Brasil não se tem um curso específico que vise a formação de professores para a prática da docência universitária. Os cursos de pós-graduação com o aval da Lei de Diretrizes e Base da Educação são os responsáveis por dar essa formação a este docente. Entretanto, segundo Soares e Cunha (2010) os cursos de pós-graduação não têm como visão prioritária a formação docente, e sim

a formação de professorado competente para atender a expansão quantitativa e a elevação da qualidade do ensino superior, o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, mediante a formação consistente de pesquisadores e o treinamento de alto nível de técnicos e intelectuais para atender as necessidades do desenvolvimento nacional, (SOARES E CUNHA, 2010, p.24).

Em contexto mais recente, houve um aumento significativo do número de docentes universitários quando se passou a avaliar a qualidade do ensino superior por meio do desempenho dos discentes, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e de outros órgãos de avaliação. A partir disso tem se percebido que as instituições de ensino passaram a ter maior preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, muitas delas ofertando cursos de pós-graduação em docência universitária, visando dar uma formação mais completa a este docente. Essa preocupação, talvez, já seja a ressonância das metas 12 a 17 do Plano Nacional de

Educação, porém não basta se preocupar com o aumento do número de docentes que estão se titulando, mas com a qualidade dessa formação. Portanto pensamos que é necessária uma melhor sistematização na regulamentação.

Conforme aponta (SOARES e CUNHA, 2010, p. 40):

Essa regulamentação pressupõe a formulação de elementos compartilhados na perspectiva de um ideal de prática profissional entendida como uma relação intersubjetiva. Implica a definição de normas a serem seguidas pelos profissionais e pelas instituições, com intuito de garantir a qualidade dos serviços prestados por esses profissionais e as condições essenciais para que essa qualidade seja assegurada. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva evidencia-se que no Brasil, os programas de educação superior não têm um compromisso firmado com a docência no seu sentido primeiro. O simples fato de ter o domínio de um conhecimento que você possa transmitir sobre determinada área específica, não atende mais à realidade contemporânea do ensino, sobretudo o ensino superior, pois atualmente para se obter um conhecimento transmissível não é preciso necessariamente estar diante de um professor em uma instituição de ensino. Assim, segundo Soares e Cunha (2010), apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Cresce a exigência por um profissional docente que além de deter o domínio do conhecimento teórico também traga consigo as práticas pedagógicas inerentes à docência, a saber: a didática, a metodologia e os demais conhecimentos de atividade com o processo de ensino aprendizagem.

Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatório, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – esses sim, objeto de preocupação e controle institucional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

A máxima proferida por alunos, de que determinado professor tem muito conhecimento mais não sabe ensinar, ratifica a necessidade do conhecimento da didática e metodologia de ensino. Hoje nas instituições de ensino superior, a maioria

dos docentes tem titulação de mestrado ou doutorado, no entanto, segundo (CARDOSO, 2016, p.15) “os professores iniciam a carreira docente com conhecimento avançado em determinado conteúdo, mas continuam sem preparação específica para a docência.”

Implicações das políticas de formação na prática pedagógica do professor.

Nesse tópico, faz-se um breve apanhado de pesquisas que mostram como a formação docente tem sido pensada e o que tem sido feito na prática pelos órgãos e instituições educacionais responsáveis por essa formação.

Em pesquisa realizada por Mauése Camargo (2014) no período que compreende os anos da década de 2000, o Brasil influenciado por estudos avaliativos de organismos internacionais, procurou através de leis e de sucessivas emendas na LDB, implantar políticas e ações de formação e incentivo que contemplasse o profissional da educação em seus variados níveis, porém com o olhar mais voltado para o ensino básico que é de responsabilidade maior do governo, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

Vê-se que a preocupação com a qualidade da educação, não só do Brasil, mas de outros países vem sendo pauta também dos organismos internacionais que avaliam o nível da qualidade do ensino e fazem recomendações de ações a serem desenvolvidas, visando à melhoria dessa qualidade. Conforme explicitam as autoras em sua pesquisa, o Brasil se comprometeu com estes organismos e procurou seguir essas recomendações.

Percebe-se, pelas políticas e ações apresentadas neste texto, a afinação do Brasil com as recomendações internacionais, que vêm ocorrendo em função da preocupação com a qualidade do ensino, mensurada pelos exames de larga escala, inclusive de âmbito internacional, como é o caso do PISA e também pelo pouco interesse que os Cursos de Formação – as Licenciaturas em geral – têm representado para parte dos jovens que ingressam no ensino superior. (MAUÉS E CAMARGO, 2014, p.84).

Esse amparo da lei com políticas de formação e incentivo, visando à qualidade do ensino básico, precisa se estender também ao ensino superior. Contudo os estudos dão conta de que essa discussão é antiga. Podemos conferir na pesquisa empreendida por Sudbrack e Gazzola, (2016, p. 685) que trazem dados de

que desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado em 1974, está em pauta essa questão da formação de professores universitários, porém foi somente no Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que se manifestou a necessidade de um ajuste nos programas de pós-graduação para a plena qualidade da formação desejada.

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. (Plano Nacional de Graduação, 1999).

Em relação à LDB, nessa mesma perspectiva as autoras observam que o primeiro projeto dessa lei apresentado em 1988 estabelecia que ficaria a cargo das instituições de educação, regulamentar as condições para o exercício da docência no ensino superior. E que um pouco depois foi apresentada uma nova modificação ao texto, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado como vigora até os dias de hoje. Entretanto antes mesmo que a câmara aprovasse esse projeto, outro lhe foi apresentado, pelo então senador Darcy Ribeiro que propunha em seu texto a integração de saberes pedagógicos e tecnológicos à formação em nível de pós-graduação. Como fica explicitado no texto da lei apresentado pelo senador,

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Nota-se que essa proposta se aproximaria mais da formação que se almeja que os programas de pós-graduação realize com os professores que assumirão a docência nos cursos das universidades. Mas segundo aponta algumas pesquisas, em um processo de enxugamento do texto da lei a menção dos saberes pedagógicos acabou ficando oficialmente fora, deixando de especificar como se daria esse processo de formação.

Percebe-se que a cobrança por essa responsabilidade de integração das questões pedagógicas à pesquisa que se realiza no nível da pós-graduação é uma preocupação antiga e que perpetua ainda hoje, porém muito pouco tem se efetivado.

Como bem observa Pimenta e Anastasiou (2002), para preencher essa lacuna na formação dos professores universitários tem se empreendido a ação de inserir uma disciplina teórica de no máximo 60 horas com a pretensão de atender a essa necessidade. Nesse sentido, algumas faculdades públicas e particulares, também, na tentativa de resolver essas questões promovem cursos de especialização em Docência Superior, algumas visando atender inclusive às necessidades do seu próprio corpo docente.

O crescimento de estudos e pesquisas sobre formação de professores tem sido o grande avanço nesse sentido, pois tem resultado em muitas reflexões e algumas conclusões que envolvem a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. Essas pesquisas têm movimentado os espaços de educação, sobretudo de Ensino Superior na perspectiva de provocar reflexões e comprovar que há necessidade de

mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil às colaborações efetivas e à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também para os que nela ensinam. (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007, p. 03).

Nessa direção, algumas universidades procuraram buscar inovação através do que as autoras supracitadas vão chamar de “novos espaços formativos” que são programas e/ou ações de aperfeiçoamento para os futuros docentes superiores, paralelos aos programas de pós-graduação, locus privilegiado dessa formação.

Nos últimos tempos tem se falado em uma reforma universitária, o que cria uma expectativa de mudança no processo de formação do docente universitário, porém observa-se que em relação a documentos institucionalizados, as mudanças que se referem a esse nível de ensino não se modificam quanto ao quesito de formação para a prática docente no ensino superior. Bem recentemente o novo Plano Nacional de Educação com suas 20 metas para a educação nacional, trouxe seis delas (13-18) que fazem referência à formação e valorização em nível superior, contudo assim como acontece em outros documentos que regulam as diretrizes para a educação, há uma preocupação com a valorização do docente no tocante a melhores salários, a plano de carreira e também em ampliar o número de docentes em nível superior, bem como em nível de pós-graduação, porém não fica explicitado

a preocupação de como deve acontecer essa formação, sobretudo no nível da pós-graduação com vistas à atuação docente universitário.

Portanto, fica reiterado que apesar dos órgãos educacionais, por meio de suas leis e documentos oficiais não demonstrarem muita preocupação com a formação docente para o ensino superior, algumas universidades têm internamente, se atentado para a necessidade de uma inovação em termos de formação pedagógica, a qual precisa de um modelo em que o conhecimento teórico seja vivenciado na prática, a fim de que se construa o estilo profissional e compreenda/internalize os saberes inerentes à docência, indispensáveis a ação concreta.

Ensinar também se aprende: importância da didática e metodologia no ensino superior

Com o crescimento do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, abriu-se um leque de oportunidades de emprego nas instituições de ensino superior, principalmente nas particulares. Esse evidente crescimento do setor representa oportunidade de emprego para professores profissionais do ensino e para profissionais liberais “que migram para a docência de forma exclusiva ou a acumulam com outras atividades, inevitavelmente há que se pensar sobre a formação desses profissionais.” (CARDOSO, 2016, p.94).

Pimenta e Anastasiou (2002) ratificam essa ideia, afirmando que professores profissionais de várias áreas adentram as instituições de ensino superior munidos de grande qualificação no que tange a experiência e conhecimento em suas áreas específicas, porém com grande “desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Os estudos sobre formação mostram que na tentativa de promover melhorias no ensino superior, diversos meios foram testados ao longo desses últimos anos a fim de contemplar o professor com uma formação para além do conhecimento científico, ou seja, uma formação que contemple o fazer docente. Segundo Barbosa, (2011, p. 15) a primeira tentativa foi

a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior, resumida a uma duração de 60 horas em média, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel do docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social em que atuam. (BARBOSA, 2011, p.15).

No ensino superior atuam professores graduados em licenciatura, mas que não passaram anteriormente pela experiência de ministrar aulas; bem como graduados em bacharelado também inexperientes na docência. E estes tão pouco, tiveram em seus cursos de formação disciplinas de suporte didático-metodológico que lhes assegurasse posteriormente uma ação profissional mais consciente.

Sobre a importância da didática Libâneo diz que essa

é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. (LIBÂNEO, 2002, p. 05).

As pesquisas já realizadas em Instituições de Ensino Superior dão conta de que é notório que muitos professores são reconhecidos como excelentes pesquisadores, com produções relevantes e um rico currículo, mas não têm o mesmo êxito no exercício da docência. Por isso faz-se de extrema relevância e necessidade, a aquisição das competências didáticas e metodológicas de ensino por parte de todo e qualquer professor, sobretudo o universitário, pois, têm a responsabilidade de sedimentar o conhecimento intelectual em seu nível mais elevado, de modo que possa garantir aos seus alunos a apropriação de competências e saberes necessários à vida profissional.

Para que isso aconteça o professor necessita de uma metodologia, ou seja, de um caminho ou caminhos, que precisam ser traçados e planejados previamente e ajustados durante o processo. É nesse momento que ele necessita daquele suporte pedagógico da formação docente, além de outros fatores criativos, para saber traçar metas e objetivos e criar estratégias para alcançá-los, de modo que no processo de ensino-aprendizagem esteja consciente da necessidade dos seus alunos e do caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos pretendidos.

Na concepção de Gil,

todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. Tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática. (GIL, 2009, p.15,16).

Para que um professor se forme professor com competência, a que se levar em conta a importância não apenas de um saber, mas de saberes que são necessários, sobretudo para a docência universitária. No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) “é preciso considerar saberes das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência do sujeito professor”. Nessa perspectiva, as novas situações que configuram o ensino superior acabaram por exigir um professor com competência técnica, mas também, mais consciente e inventivo ao dispor das estratégias pedagógicas.

Segundo Libâneo (2006) a docência é uma atividade social, pois tem a função de preparar sujeitos que irão intervir como cidadãos profissionais ativos e participativos nas esferas que compõem a sociedade. E o professor tem essa responsabilidade de procurar os meios de capacitá-los com os saberes e competências necessários para que eles possam perpetuar o exercício profissional da atividade docente. Por isso não se pode furta a importância “de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente”. (LIBÂNEO, 2006, p.48).

Embora tenha ocorrido uma expansão do ensino superior e um maior número, até obrigatório, de professores com titulação de mestre e doutor, a qualidade desse ensino não teve o mesmo crescimento. E a falta de preparação dos docentes é um dos fatores que vem sendo apontado como uma das causas dessa deficiência. Existe um grande consenso entre os pesquisadores dessa questão, a nível nacional e internacional, de que é necessário que haja uma melhor preparação do docente que irá atuar no Ensino Superior com uma formação mais completa como já especificado no corpo desse trabalho. O professor é o agente basilar no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim “a qualidade do ensino está vinculada de maneira direta à atuação do professor e se isso é um fato, como melhorar a qualidade, se professores continuam chegando para atuar no Ensino Superior sem formação adequada para tanto”? (ALMEIDA, 2014, p.14).

Talvez, para que houvesse uma mudança nesse sentido, fosse necessário começar pela LDB (Lei nº 9.394/96), deliberando de maneira mais ampla sobre a formação docente no que tange ao ensino superior, assim como faz quando se trata dos outros níveis de ensino. Mas o que se observa na lei, é que ela não faz a mesma exigência para o professor universitário no tocante à prática de ensino quando diz que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, deixando o profissional desse nível de ensino isento dessa formação que se entende de suma importância para a apropriação de saberes indispensáveis ao exercício docente.

Conclusões

A partir dessa pesquisa, chegamos às conclusões parciais de que no Brasil, profissionais de diversas áreas exercem a docência no ensino superior, porém, muitos desses não têm uma formação adequada, no sentido de que para as instituições de ensino, pelo menos grande parte delas, a formação pedagógica não tem muita importância. Para se “tornar” professor e adentrar as universidades, basta ter conhecimento na área de sua especialidade. Às vezes nem a experiência é exigida.

Há consenso, pelo menos em grande parte dos estudos realizados, de que há uma urgente necessidade de uma formação pedagógica mais completa para a atuação no ensino superior e que a docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos metodológicos e didáticos que não podem ser adquiridos mediante experimentação de modelos vivenciados e sim mediante a uma formação específica e sistematizada. O ensino superior requer profissionais que se formem professores e não que se tornem professores.

A observação dos estudos e pesquisas é de que em grande parte, professores e instituições reforçam a ideia de que não há necessidade de formação pedagógica específica para exercer a docência no Ensino Superior. Como já abordamos, atitude semelhante observa-se primeiro no texto da LDB que delega aos programas de pós-graduação a responsabilidade pela formação docente para o

ensino superior, programas estes que priorizam a pesquisa em detrimento da docência, depois no procedimento do Estado, no que se refere à avaliação da qualidade do ensino superior, que atenta mais para a observação de outros critérios do que para as ações práticas do professor em sua atuação, que de fato faz o processo ensino-aprendizagem acontecer.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **O Professor do Ensino Superior Hoje: Perspectivas e Desafios**. Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da Docência: Professores Formadores**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Estágio na Formação de Professores**. Unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e Novos Temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALMEIDA, Isabel Cristina de. **Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo (USP/FFCLRP -GEPEFE); AGUILAR, Gabriella Meier (USP/FFCLRP) **Novos Espaços Formativos na Universidade: Desafios e Perspectivas para a Docência Superior**- IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007.Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação.

SUDBRACK Edite Maria; GAZZOLA Janaíne Souza. **Políticas e Processos de Formação Pedagógica no Ensino Superior: Aportes e Inflexões**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 677-696, set./dez. 2016.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM