



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES
CONTEMPORÂNEAS**

Lígia Vieira da Silva Cavalcante

Lajeado/RS, dezembro de 2020



Lígia Vieira da Silva Cavalcante

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES
CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner

Lajeado/RS, dezembro de 2020

Lígia Vieira da Silva Cavalcante

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES
CONTEMPORÂNEAS**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner – orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Lydia Christmann Espindola Koetz
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Jane Fischer Barros
Centro Universitário Metodista – IPA/RS

Lajeado/RS, 17 de dezembro de 2020

Aos meus filhos, Arthur e Manuela, a quem
amo incondicionalmente.

Ao meu esposo, Aglodualdo Júnior, pelo
apoio e companheirismo constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me permitir realizar mais este sonho.

Aos meus pais, Levi e Adalcira, que mesmo em meio a todas as adversidades incentivaram-me a sempre continuar estudando. Em especial, à minha mãe, que com tanto amor e carinho cuidou dos meus filhos durante as minhas viagens para Lajeado.

Aos meus irmãos, Clécio e Lisandra, por todo carinho e escuta das minhas angústias e percalços durante esses anos do mestrado.

Ao meu esposo, Aglodualdo Júnior, que foi companheiro e amigo presente nas alegrias e nas adversidades. Que me incentivou, motivou e cuidou de mim.

Aos meus filhos, Arthur e Manuela, que mesmo na inocência de suas tenras idades, que mesmo sem compreender o motivo de tantas ausências, foram força para que eu não desistisse, foram alegria e amor nos momentos difíceis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Univates, pelos ensinamentos, partilhas, carinho e afeto. De forma especial, agradeço a minha orientadora, professora Suzana, que com tanta dedicação, zelo e leveza conduziu este processo de orientação.

Aos membros da banca avaliadora, por dedicarem tempo na leitura deste trabalho e pelas contribuições para o seu aprimoramento.

Aos alunos do PPGE, presentes do mestrado para a vida, que tornaram os “janeiros” mais leves e os “julhos” mais quentes. Pelas risadas, pelas brincadeiras, pelos passeios. Por tornar a saudade de casa suportável. Pelas contribuições na construção do conhecimento e na multiplicação dos saberes. Em especial, ao meu irmão de orientação, Geilson de Arruda Reis, a quem carinhosamente prefiro chamar

de Gegê. Meu amigo-irmão, muito obrigada pela força, apoio, incentivo e pelas mensagens e *e-mail's* trocados ao longo dos dias e também das noites.

Aos professores que aceitaram participar das entrevistas desta pesquisa, que com tanto entusiasmo abriram suas vidas para partilhar comigo sobre o que é “ser professor”, suas dificuldades, suas possibilidades, seus encantos e desencantos. Obrigada por me permitirem conhecer um pouco mais de vocês, das suas histórias e dos seus planos.

“Só quem reconhece que não sabe, que há
ainda muito a ser conhecido empreende uma
busca que pode ampliar seu saber”
(RIOS, 2006, p. 82).

RESUMO

Esta dissertação versa sobre uma pesquisa acerca dos desafios enfrentados e das possibilidades vislumbradas no tocante à formação continuada de professores bacharéis que atuam no Ensino Superior privado. Objetivou-se também: a) identificar como se constituiu/constituiu a trajetória da formação dos professores; b) verificar como os professores compreendem as práticas pedagógicas e as suas reverberações no processo de ensino e de aprendizagem; c) conhecer os entraves que impedem os profissionais docentes de buscarem qualificação permanente; d) identificar as alternativas adotadas pelos docentes para sua formação continuada. Contempla reflexões teóricas a partir de estudos já desenvolvidos sobre o Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 1988; 1996; 2017; CANAN; SUDBRACK, 2018; INEP, 2001; 2017; 2018; 2018) e sobre docência, formação pedagógica e espaços de formação continuada (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2004; 2005; 2007; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CUNHA, 2000; FRANCO 2000; SOARES; CUNHA, 2010; MASETTO, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2012). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores que atuam em uma Instituição de Ensino Superior da rede privada, do interior do estado do Ceará. A partir das entrevistas, analisadas através da proposta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), emergiram quatro categorias: a) Oportunidades, escolhas e vocação: percursos na constituição do “ser professor” de docentes bacharéis; b) Formação para a docência, práticas pedagógicas e as ressonâncias nos processos de ensino e de aprendizagem; c) Dinheiro, tempo, distância geográfica e família: dificuldades para a formação continuada; d) Dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada. Como resultados, aponta-se que a trajetória de formação dos docentes teve início na graduação e, posteriormente, com a necessidade de cursar uma pós-graduação, com preferência para os cursos de mestrado. Percebeu-se que as disciplinas cursadas nas pós-graduações lhes trouxeram conhecimentos específicos de área, mas pouco contribuíram para a sua formação docente, implicando em um distanciamento ou ausência de formação para as práticas pedagógicas. Dentre os principais desafios para a formação continuada, relatam a ausência de cursos *stricto sensu* em suas áreas de interesse na sua cidade de residência ou no estado cearense; altos valores das pós-graduações, bem como de outros cursos; impossibilidade conciliar a formação com a sala de aula e com as atividades familiares; e ausência de incentivo financeiro da IES. Como possibilidades

para a formação continuada, aponta-se para a busca de formações em outros espaços além dos cursos de mestrado e doutorado, como cursos de curta duração, a participação em eventos, as formações de professores e os encontros pedagógicos, assim como complementam sua formação através de estudos individuais, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e nos espaços de produção e socialização do conhecimento (publicação de artigos). Ao final, destacam-se algumas reflexões sobre a formação continuada de professores bacharéis, principalmente em relação à necessidade da formação pedagógica. Além disso, apresentam-se algumas indicações de ações que poderão ser adotadas pela IES investigada no tocante ao suporte para a formação continuada dos seus professores.

Palavras-chave: Ensino Superior privado. Formação continuada. Práticas pedagógicas. Docentes bacharéis.

ABSTRACT

This dissertation describes a research about the challenges and the possibilities conceived regarding the continuous training process of bachelor teachers who work in private higher education institutions. The objective of this study was: a) to identify how the trajectory of teachers was and still is constituted; b) to verify how teachers understand pedagogical practices and their repercussions in the teaching and learning process; c) to know the obstacles which prevent teaching professionals from seeking permanent qualification; d) to identify the alternatives adopted by teachers considering their continuous training. This research contemplates some theoretical reflections from studies already developed on Higher Education in Brazil (BRASIL, 1988; 1996; 2017; CANAN; SUDBRACK, 2018; INEP, 2001; 2017; 2018; 2018) and also on teaching, pedagogical training and continued teacher training spaces (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2004; 2005; 2007; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CUNHA, 2000; FRANCO 2000; SOARES; CUNHA, 2010; MASETTO, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2012). This is a qualitative research, developed through semi-structured interviews with eight teachers who work in a private higher education institution in Ceará's countryside region. Based on the interviews, which were analyzed through the Content Analysis proposal (BARDIN, 2011), four categories emerged: a) Opportunities, choices and vocation: paths in the constitution of "being a teacher" of graduate teachers; b) Training for teaching, pedagogical practices and resonances in the teaching and learning process; c) Money, time, geographical distance and family: difficulties regarding continuous training; d) The ways, the manners and the alternatives: possibilities for continuous training. As a result, it is pointed out that the trajectory of teachers' formation started at the undergraduate level and later with the need to pursue a postgraduate course, with preference for the master's courses. It was also noticed that the subjects taken in postgraduate courses brought them some specific knowledge in their area of study, but they did not contribute a lot to their teacher training, which implies a distance or lack of training for pedagogical practices. Among the main challenges for continuous training, the participants of this study report the absence of *stricto sensu* courses in their areas of interest in their city of residence or in the state of Ceará; high values of postgraduate courses, as well as other courses; the impossibility to reconcile training with the classroom and family activities and the lack of financial incentive from the HEI (Higher Education Institution). As possibilities for continuing education, there is a search for training in other spaces besides the master's

and doctoral courses, such as short courses, participation in events, teacher training and pedagogical meetings, as well as complementing their training through individual studies, guidelines for Course Completion Works and also specific spaces for the production and socialization of knowledge (publication of articles). At the end of this study, some reflections about the continuing education of bachelor teachers are highlighted, mainly related to the need for more pedagogical training and some other indications of actions that may be adopted by the investigated HEI (Higher Education Institution) considering support for the continuous training process of their teachers.

Keywords: Private higher education. Continuous training. Pedagogical practices. Bachelor professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Crateús	71
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores entrevistados	89
Gráfico 2 – Número de professores pesquisados, por ano de contratação	90

LISTA DE QUÁDROS

Quadro 1 – Artigos da biblioteca SciELO (Scientific Eletronic Library Online) de agosto de 2010 a agosto de 2019	58
Quadro 2 – Trabalhos disponíveis no Portal da CAPES de agosto de 2010 a agosto de 2019	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 1995/2018	31
Tabela 2 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 1995/2018	32
Tabela 3 – Matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2008/2018	32
Tabela 4 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Ceará – 1995/2018	35
Tabela 5 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Ceará – 1995/2018	35
Tabela 6 – Evolução do número de funções docentes por categoria administrativa – Brasil – 1995/2018	36
Tabela 7 – Evolução do número de funções docentes por categoria administrativa – Ceará – 1995/2018	37
Tabela 8 – Titulação docente (em exercício) por categoria administrativa – Brasil – 2018	44
Tabela 9 – Titulação docente (em exercício) por categoria administrativa – Ceará – 2018	45
Tabela 10 – Faixa etária docente por sexo na IES pesquisada	76
Tabela 11 – Tipo de grau acadêmico dos docentes da IES pesquisada	77
Tabela 12 – Titulação docente na IES pesquisada	78
Tabela 13 – Número de publicações dos docentes da IES pesquisada	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 Retratos do Ensino Superior brasileiro.....	27
2.2 Docência e formação continuada no Ensino Superior: desafios e possibilidades	38
2.2.1 Professor do Ensino Superior: quem é e o que se espera dele?	38
2.2.2 Docência e formação pedagógica: desafios na trajetória formativa e na atuação profissional	47
2.2.3 Espaços de formação continuada: tecendo algumas possibilidades	52
2.3 A formação continuada de professores do ensino superior e o estado da arte	56
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
3.1 Conhecendo o <i>lócus</i> da pesquisa	70
3.2 Características da pesquisa	72
3.3 Sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas: algumas anotações	82
3.4 Análise dos dados coletados	90
4 Narrativas de professores bacharéis sobre a docência e a formação continuada	93
4.1 Oportunidades, escolhas e vocação: percursos na constituição do “ser professor” de docentes bacharéis	94
4.2 Formação para a docência, práticas pedagógicas e as ressonâncias nos processos de ensino e de aprendizagem.....	103
4.3. Dinheiro, tempo, distância geográfica e família: dificuldades para a formação continuada	118

4.4 Dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
Referências	144
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL....	154
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PESQUISA DOCUMENTAL.....	155
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	156
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	157

1 INTRODUÇÃO

O que é pesquisar senão fazer perguntas e ir em busca de respostas? E uma vez descobertas ou inventadas as respostas, pôr-se a caminho com novas perguntas? Na verdade, a ciência avança quando descobre nas respostas novas perguntas para ir caminhando na direção da ampliação do conhecimento (RIOS, 2006, p. 82).

A atual conjuntura, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais tem sido marcada por expressivas transformações. Vivemos na era da ciência, da tecnologia, da comunicação e da globalização. A sociedade contemporânea, em nome do capital, instiga e exige inovações em todos os setores.

Dentro desse contexto, as instituições de ensino, em especial, as de nível superior, buscam atualizações contínuas para corresponder às necessidades impostas pela sociedade capitalista. Enquanto espaços de formação de profissionais para diferentes áreas de conhecimento e atuação, devem adequar seus cursos e currículos para oferecerem ao mercado profissionais capazes de atuar nesse cenário de intensas mudanças.

Dados do Censo da Educação Superior revelam que no ano 2000 havia 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES) e uma oferta de mais de 1,2 milhões de vagas em cursos de graduação (INEP, 2001).

Em menos de duas décadas, o século XXI já apresenta 2.448 IES, ofertando mais de 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação (INEP, 2018). Se compararmos os dados de 2017 com a sinopse estatística de 2000, podemos

constatar um crescimento aproximado de 107% em relação ao número de IES, e de quase 780% a mais do número de vagas ofertadas para as graduações.

A busca por uma formação de nível superior é, para muitos, a garantia de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, trazendo atualmente para as salas de aula um público bem heterogêneo. Com isso, as IES se veem desafiadas a repensarem seus objetivos e funções, assim como a qualidade dos serviços ofertados frente a esse público discente que tem contornos diversos.

São alunos de diferentes faixas etárias: dos jovens recém-saídos do Ensino Médio, perpassando por aqueles que estão na meia-idade e até idosos, que passaram longos anos distantes da sala de aula (PINHO *et al.*, 2015; FERNANDES *et al.*, 2019); alunos trabalhadores (MAIER; MATTOS, 2016); alunas/os que conciliam suas atividades laborais e estudantis com a maternidade/paternidade (URPIA; SAMPAIO, 2011); os que optam por cursos noturnos dadas as atividades diurnas que desenvolvem, apresentando, por vezes, rendimentos menores (TOSTA, 2017); alunos com alguma deficiência, requerendo maior acessibilidade para romper com as barreiras da exclusão (MARTINS *et al.*, 2017).

É, então, esse cenário de mudanças que demanda dos professores mais habilidades para conduzirem os processos de ensino, assim como o domínio de diversos conteúdos. Exige-se do professorado uma formação contínua, que os possibilitem acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, correlacionando sua área de atuação a outras ciências, desenvolvendo pesquisas, promovendo aprendizagem qualificada, capazes de impactar positivamente os campos científico e tecnológico de uma nação.

Felden (2017, p. 750), analisando a trajetória da universidade, ao longo da história da educação, afirma que a docência assumiu contornos diferentes de acordo com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época.

As políticas públicas implementadas e as constantes demandas da sociedade exerceram e continuam impactando na docência, pois, à medida que a sociedade muda, a universidade também constrói novas formas de atuação conforme as circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais.

A profissão docente demanda um processo contínuo de atualização que corresponda às necessidades da realidade social. Os professores do Ensino Superior (citamos esse nível de ensino de forma específica, dado o recorte proposto nesta pesquisa) devem ter a formação pedagógica como um processo permanente de

aprendizagem, buscando o aprimoramento dos seus conhecimentos e práticas de ensino, vislumbrando a formação profissional e crítica de seus alunos, para que esses estejam preparados para atuarem junto aos desafios do século XXI.

Para Oliveira e Silva (2012), os docentes de Ensino Superior necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções e refazendo conceitos.

Corroborando, nesse sentido, as considerações do professor Sérgio Leite e colaboradores, ao afirmarem que para ser um bom docente, o domínio da área e do conteúdo específico é uma condição necessária, mas não suficiente. Para os autores, o professor também necessita de domínio dos meios de ensino, ou seja, formação pedagógica que lhe possibilite clareza e consciência teórica sobre as práticas que desenvolve na sala de aula (LEITE *et al.*, 2017).

Discutir sobre a importância e os desafios da formação continuada de professores é algo que remonta a minha vivência enquanto docente do Ensino Superior, mas que também se construiu antes mesmo de ingressar na universidade. Ao observar e refletir sobre a minha trajetória de estudante, na educação básica e depois durante alguns anos como aluna de cursinhos preparatórios para vestibular, pude perceber os desafios que perpassam sobre o ato de ensinar.

Por ter residido desde a minha infância em Boa Viagem, uma cidade do interior do estado do Ceará, e por vir de uma família humilde, em termos econômicos, estudei sempre em escolas públicas. Naquela cidade, havia poucas escolas particulares, e geralmente só ofertavam até os anos iniciais da educação infantil.

Minha jornada escolar foi marcada por uma forma de ensino centrada na transmissão de conteúdos e reduzida à memorização. Tive a oportunidade de ter conhecido e aprendido com aproximadamente 20 professores, dos quais ainda consigo lembrar os nomes e momentos específicos em sala de aula. De alguns, guardo as lembranças de “bons professores” com os quais consegui aprender com mais facilidade os conteúdos propostos, ao contrário de outros, que, na minha concepção estudantil, não sabiam ensinar.

Vivenciei durante aproximadamente 11 anos os desafios de uma educação pública no interior do Estado, no que tange à precarização dos espaços físicos, ausência de materiais didáticos e pouco fomento à formação continuada dos

professores. Contudo, essas reflexões vieram de forma gradual, após já transcorridos alguns anos da conclusão do Ensino Médio.

Em 2003, aos dezessete anos, concluí o Ensino Médio, mas continuei residindo com minha família numa cidade que não oferecia Ensino Superior (público ou privado). Em 2004, fui morar em Fortaleza, capital do Estado, na busca por uma vaga em uma universidade. Trabalhava durante o dia e fazia cursinho preparatório para o vestibular no turno da noite. A meta era ingressar numa universidade pública, pois o que ganhava apenas dava para custear a minha estada naquela cidade e a mensalidade do cursinho.

O contato com os professores do cursinho me mostrava uma outra realidade e uma outra forma de dar aula, diversa das já vivenciadas. Eram metodologias com foco específico em provas de vestibular, com dicas, esquemas, resoluções de questões e enormes apostilas com as quais eu tentava memorizar os conteúdos. Conteúdos que sequer tinha tido contato nas escolas da minha cidade natal. E essa fase perdurou por quase três anos até que veio a aprovação em Serviço Social, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A forma de ensino e aprendizagem na universidade era completamente diferente de tudo aquilo que havia vivenciado em toda a minha vida estudantil. Não havia nenhum conteúdo tido como pronto e acabado. Os professores nos instigavam para que questionássemos os conteúdos apresentados, e não havia uma pressão para memorização dos mesmos, mas de assimilação dos conteúdos e suas relações com as demais disciplinas, assim como a sua aplicação no cotidiano profissional.

Na universidade aprendi a ser mais reflexiva e crítica. E esse processo de reflexão e crítica foi fruto de muitas leituras. O conhecimento vinha ora por meio de processos solitários de estudos, ora partilhados em sala junto aos demais discentes e com os professores, e estes, por vezes, assumiam uma postura de mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem e não de meros transmissores de conteúdo.

É inegável, também, que durante a graduação tive professores que apresentavam mais domínio de conteúdo, mais clareza, melhor metodologia e didática na condução das aulas do que outros. Ademais, os processos de precarização da Educação Superior pública se fizeram presentes também nesse percurso, com falta de infraestrutura das salas de aula, ausência de recursos audiovisuais, ausência de bibliografias atualizadas e a precarização do trabalho docente, marcada pela defasagem salarial, carga horária agigantada e cumulação das atividades de ensino

com a pesquisa e a extensão. Também havia a contratação de professores em regime temporário, além disso, eram poucos os processos de qualificação do corpo docente.

Todos esses fatores interferiram no meu processo de aprendizagem e me instigaram a refletir sobre os limites e possibilidades da docência. Comecei, então, a cogitar, ainda na Universidade, em ter a docência como uma possível área de atuação profissional.

Esse recorte da minha trajetória estudantil revela que a docência assume contornos diversos nos processos de ensino nos diferentes níveis de escolaridade. Para cada etapa há uma proposta metodológica diferente, e vejo, com muita nitidez, a importância da figura do professor em cada uma delas.

Identificava-me mais com a docência no Ensino Superior, com a ambiência da universidade, com as atividades de extensão e de pesquisa – ainda que não participasse com tanto afinco, dadas as minhas atividades laborais. Compreendia a importância do docente nesse contexto para a formação de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho e que, de fato, pudessem ter uma prática profissional capaz de impactar positivamente a realidade social.

Em 2012, concluí o Curso de Bacharelado em Serviço Social da UECE, e nesse mesmo ano ingressei em uma pós-graduação *latu sensu* em Serviço Social, Seguridade Social e Legislação Previdenciária, tendo-a concluído em 2014. No ano seguinte, passei a residir em Crateús, no interior do estado do Ceará, para acompanhar o meu esposo recém-aprovado em um concurso público para professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Mais uma vez, revigorou em mim o desejo em lecionar.

Assumi então, ainda em 2015, o magistério superior na área de Serviço Social em uma faculdade privada de Crateús, na qual também desenvolvi a função de Coordenadora Adjunta do Curso de Bacharelado em Serviço Social, no período de 2015 a julho de 2019, quando então assumi a Coordenação do Curso, função que desenvolvo até os dias atuais.

Ao ingressar no universo da docência, senti-me profissionalmente realizada. Estar em sala de aula, construir processos de ensino e de aprendizagem junto aos discentes e partilhar saberes com outros professores tornavam a docência, de fato, a minha melhor experiência profissional.

Contudo, os desafios e questionamentos se fizeram presentes desde o início dessa jornada. Perguntava-me: como formar assistentes sociais críticos e

competentes? Como eu posso ensinar os conteúdos de forma que os alunos consigam entender a sua importância e a sua aplicação no cotidiano profissional? Como posso qualificar os processos de ensino e de aprendizagem para contemplar a heterogeneidade dos alunos que compõem as turmas?

Os saberes pedagógicos por mim utilizados eram aqueles trazidos da minha vivência enquanto aluna e não provenientes de estudos, pois durante a graduação – no âmbito do bacharelado –, e a pós-graduação, não tive contato com nenhuma teoria, reflexão ou pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Espelhava-me naqueles professores os quais considerava que tinham uma metodologia eficaz, e procurava não reproduzir as posturas daqueles com os quais tive dificuldades de aprendizagem.

Outras atividades atreladas ao viés do ensino, para além da sala de aula, assim como as de pesquisa e extensão também eram/são permeadas de desafios para serem realizadas, pois enquanto aluna, pouco participei dessas atividades. Corroborando, nesse sentido, a fala de Anastasiou (2015, p.17), ao afirmar que:

[...] nem sempre encontramos atuando como docentes pessoas que puderam se preparar sistematicamente para exercer essa profissão tão desafiante, que exige mediar o conhecimento científico necessário à formação profissional, com os dados da realidade e com o funcionamento cerebral e a capacidade de abstração e volição do estudante universitário, superando formas seculares de transmissão de informações na universidade.

Então, a partir das minhas vivências em sala de aula e fora dela, concluí ser de extrema relevância cursar um mestrado, mais especificamente na área do Ensino, objetivando a minha qualificação profissional e o atendimento aos anseios de oferecer ao alunado um processo de ensino e de aprendizagem cada vez mais qualificado. Por mais que o título de bacharel atrelado a uma pós-graduação *lato sensu*, resguardassem-me a possibilidade de lecionar, percebia como era necessário o aprofundamento em disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino – especialmente na docência no Ensino Superior.

Concomitante aos anseios de cursar um mestrado advindos da experiência enquanto docente, as demandas que chegavam até mim, enquanto coordenadora de curso, também corroboraram para que o ingresso em um mestrado não tardasse. A composição do quadro docente, a cada semestre, é permeada de mais exigências, buscando no mercado professores com melhores currículos, que pudessem desenvolver com qualidade as requisições propostas no Projeto Pedagógico do

Curso, que tivessem didática no lecionar das aulas, além de possuírem um bom relacionamento com os alunos e professores.

Hoje, as Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas, têm buscado profissionais cada vez mais qualificados para compor os seus quadros de professores, dando preferência para aqueles detentores dos títulos de mestrado e doutorado, além de vasta produção científica, pois são critérios de exigência do Ministério da Educação (MEC) para a abertura e o reconhecimento de cursos e para o recredenciamento das IES.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, a preparação do professor para atuar como docente no Ensino Superior deverá se fazer em nível de pós-graduação, com prioridade para programas de mestrado e doutorado, mas sendo permitida, na ausência desses, aqueles cuja formação é oriunda dos cursos *lato sensu*, que confirmam título de especialização em determinada área (BRASIL, 1996).

Sabemos, contudo, que determinadas especializações não compreendem uma formação pedagógica, propiciando que encontremos nas IES professores que têm graduação e pós-graduação em áreas que não os capacitam para a docência. São profissionais sem uma formação específica na área de licenciatura, que não possuem didática no exercício da docência e que, por vezes, exercem a docência simultaneamente com suas atividades profissionais.

Morosini (2000) corrobora com esse entendimento ao relatar que encontramos professores exercendo a docência universitária com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, ainda, aqueles sem experiência profissional ou didática, advindos de curso de especialização e/ou programas *stricto sensu*.

Em uma análise da docência no Ensino Superior no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que avalia instituições, cursos e desempenho dos estudantes, constatamos que os processos de avaliação destinam atenção especial ao corpo docente, destacando aspectos relativos à sua formação, preparação para o exercício da docência, tempo de exercício e atividades desenvolvidas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. São atribuídos, ainda, conceitos segundo padrões mínimos de titulação para a composição do quadro docentes das IES. As informações coletadas são utilizadas para regular os cursos de

graduação no país. Dessa feita, as IES buscam professores com maiores titulações que contribuam para elevar suas pontuações nessas avaliações.

Exigem do professor do Ensino Superior capacitação específica, titulação *stricto sensu*, qualificação didática, e, ainda, que ele seja um professor pesquisador. Contudo, muitas IES não se preocupam em desenvolver programas de capacitação continuada que atendam às necessidades profissionais e institucionais.

Além disso, exigem formação e produção acadêmica sem oferecer, em contrapartida, suporte financeiro e afastamento das atividades profissionais. Ressaltamos que, diante da baixa oferta de cursos *stricto sensu* em universidades públicas, o professor acaba se onerando com a qualificação ao buscá-la junto às instituições privadas de ensino. Para Migani (2015, p. 68):

[...] o gargalo da formação profissional recai exclusivamente sobre o professor, que para manter-se ativo nas instituições de ensino superior privado cumulam qualificação com sala de aula, levando à fadiga e queda no rendimento profissional e na qualificação.

Outro ponto relevante a ser destacado é que ainda há uma concentração da oferta dos programas de pós-graduação nos grandes centros urbanos, ficando as regiões interioranas desassistidas.

Cursar uma pós-graduação *stricto sensu* ia ao encontro dos meus anseios em ampliar as minhas possibilidades de qualificação profissional, aguçando o desenvolvimento de pesquisas e sua relação com o ensino, proporcionando melhorias em minhas atuais práticas pedagógicas e no desempenho das atribuições enquanto coordenadora, e também corroboraria para uma relativa estabilidade profissional.

Mas, atrelado ao meu desejo havia questões latentes, para as quais eu não tinha respostas: como cursar um mestrado residindo no interior do estado? Como conciliar as atividades laborais com as aulas? De fato, em Crateús não existe nenhuma oferta de mestrado, sendo a saída o deslocamento para Fortaleza, que fica a 350km de distância. No entanto, viagens diárias eram inviáveis, pelos fatores relacionados ao tempo e ao financeiro. Residir na Capital culminaria com o desligamento do meu trabalho, já que não conseguiria conciliar as duas atividades, também não sendo uma opção viável.

Foi então que em 2018 tomei conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), que oferta curso de mestrado, com aulas na modalidade de regime intensivo, nos meses de janeiro e julho. Decidi participar da seleção e fui aprovada. Para construção da dissertação, fiz a

escolha pela linha de pesquisa de “Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação”.

Dessa forma, a proposta da pesquisa que origina este trabalho é investigar sobre **os tensionamentos e possibilidades contemporâneas acerca da formação continuada de professores no Ensino Superior privado**. Partindo dessa proposta, inquietei-me em buscar respostas para o seguinte questionamento: que desafios são enfrentados pelos professores do Ensino Superior, da rede privada, no processo de formação continuada e que possibilidades os mesmos têm encontrado para essa formação?

Esta pesquisa carrega um reflexo da minha experiência profissional, mas também permeia a realidade de diversos outros profissionais docentes do Ensino Superior da rede privada. A escolha se justifica pela compreensão de que os espaços universitários são permeados por processos que levam a constantes modificações, à medida que buscam adequação às exigências da sociedade contemporânea. Na mesma direção, entendemos que os professores necessitam de uma formação continuada para dar conta de tais requisitos, mas, devido a alguns entraves, não conseguem acessar os processos de formação almejados por eles e pelas IES que os empregam.

O *locus* da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do Ceará, que oferta atualmente quatro cursos de graduação (Bacharelado em Enfermagem, Serviço Social, Psicologia e Direito) na modalidade presencial e possui corpo docente composto por 57 professores¹.

A partir do meu cotidiano profissional e da relação com os demais colegas de profissão, partilhamos de semelhanças no tocante à formação profissional, sendo a maioria egressos de cursos de bacharelado que conciliam o exercício profissional com a docência. Muitos encontram dificuldades de liberação dos empregos para cursarem pós-graduações, bem como dificuldades financeiras para arcarem com esses cursos, congressos, treinamentos etc., os quais, geralmente, ocorrem em outras cidades e estados. Ademais existem entraves para desenvolver atividades de pesquisa e extensão, problemas no processo de aprendizagem dos alunos, dificuldades em implementar metodologias ativas na sala de aula, dentre outros impasses que permeiam o cotidiano do professor.

¹ Dados referentes ao semestre 2020.1.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar que desafios são enfrentados e que possibilidades são vislumbradas no processo de formação continuada de professores que atuam em cursos bacharelado de uma IES privada no interior do estado do Ceará. Para atender ao objetivo geral foram elaborados outros, expostos a seguir e nominados de específicos:

- I) identificar como se constituiu/constitui a trajetória da formação dos professores;
- II) verificar como os professores compreendem as práticas pedagógicas e as suas reverberações no processo de ensino e de aprendizagem;
- III) conhecer os entraves que impedem os profissionais docentes de buscarem qualificação permanente;
- IV) identificar as alternativas adotadas pelos docentes para sua formação continuada.

Entendemos a necessidade de levantar importantes considerações no que tange à formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior, notadamente os da rede privada de ensino, repensando a importância desses profissionais diante de sua contribuição no processo de formação de outros profissionais. Esta pesquisa demonstra sua relevância ao passo que investigar e buscar respostas para os entraves da formação continuada dos professores poderá contribuir para uma análise e reflexão no tocante a esses e às possibilidades no processo de formação docente, dessa e de outras IES, abrindo caminhos para o aperfeiçoamento profissional, a promoção de um ensino de qualidade e a transformação social.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, dos quais esta Introdução é o primeiro. No segundo, apresentamos o referencial teórico que embasa esta dissertação, em que foram considerados autores, documentos oficiais e pesquisas que discorrem sobre a formação de professores que atuam no Ensino Superior. Esse capítulo se divide em três seções: primeiramente, apresentamos os retratos do Ensino Superior no Brasil; em seguida contemplamos a docência, a formação continuada e formação pedagógica dos professores; e, por fim, tratamos do estado da arte, em que foram consideradas as pesquisas e publicações sobre a temática nos últimos 10 anos.

No terceiro capítulo descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o *lôcus*, a abordagem, os sujeitos, o instrumento utilizado para coleta de dados e os procedimentos realizados. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa

e foram realizadas entrevistas com oito professores de uma IES privada localizada no interior do Ceará. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e o material coletado foi organizado a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

No quarto capítulo apresentamos os dados coletados nas entrevistas, com considerações a seu respeito, a partir das categorias levantadas, discutindo esses dados à luz do referencial teórico elencado. Por fim, no quinto capítulo contemplamos as reflexões finais da dissertação, apontando algumas sugestões que possam partir desta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está subdividido em três partes. A primeira, apresenta uma discussão sobre o Ensino Superior brasileiro, trazendo um recorte dos últimos anos quanto ao número de instituições, matrículas e funções docentes. A segunda seção trata da importância da formação continuada de professores para atuar no Ensino Superior, destacando alguns desafios e limites na trajetória formativa e na atuação profissional, além de indicar algumas possibilidades. Finalizamos com um “estado da arte”, que apresenta as principais publicações, nos últimos dez anos, que versam sobre a formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior.

2.1 Retratos do Ensino Superior brasileiro

O Ensino Superior no Brasil remonta sua implantação ao início do século XIX, quando o Governo Real Português veio para o nosso país, trazendo a necessidade da formação de quadros profissionais que atendessem às novas exigências da coroa. O modelo universitário implantado tinha inspiração nos padrões franceses, cujo propósito maior era a formação profissional (CANAN; SUDBRACK, 2018).

Nesse sentido, corrobora a fala de Masetto (1998), quando indica que os cursos superiores criados e instalados no Brasil, desde o seu início, voltavam-se diretamente para a formação de profissionais. Com currículos seriados e programas fechados, em que constavam unicamente as disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício de determinada profissão, procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

O acesso à educação brasileira mostra uma relação de dependência aos interesses do Estado, desde a época imperial até a sua fase mais recente, de cunho capitalista e neoliberal. É o capital que dita as regras de acesso à educação, que regula as instâncias da vida social e para o mundo do trabalho. Para o seu próprio fomento, o capital orienta e exige a constituição de uma força de trabalho cada vez mais qualificada, que só pode ser alcançada com a formação superior (CANAN; SUDBRACK, 2018).

A sociedade necessita de alguns serviços que dependem da formação intelectual e profissional ofertada nas IES. Essas passam, então, a ofertar cursos que se concentram cada vez mais na formação específica de profissionais, tornando-os aptos a preencherem determinados postos de trabalho no seio da sociedade capitalista.

A partir da década de 1980, inicia-se, no Brasil, uma expansão da educação superior, que acontece alinhada ao atendimento das mudanças ocorridas na produção e valoração do capital, a reestruturação produtiva. As transformações observáveis nas IES são, então, situadas na crise de acumulação do capital, ocorrida em âmbito internacional, que começa a se manifestar na década de 1970 (MANCEBO *et al*, 2015).

Ainda de acordo com Mancebo *et al.* (2015), a expansão da educação superior no Brasil, ocorreu por quatro eixos principais: 1) as privatizações, que envolvem tanto o crescimento das instituições privado-mercantis, como a mercantilização das instituições públicas; 2) expansão promovida pelo governo federal, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); 3) expansão do ensino a distância; e 4) crescimento da pós-graduação, no sentido de empresariamento do conhecimento².

As mudanças no papel do Estado vão desencadeando grandes alterações organizativas e estruturais nos sistemas educativos. A lógica neoliberal do Estado mínimo, para as políticas sociais, e a do Estado máximo, para o capital, também invade a esfera do Ensino Superior.

² Para as autoras, a pós-graduação é o lugar precípua de produção do conhecimento e da centralidade da pesquisa. Referem que a partir de 2005 ocorre uma indução mais forte e definida que direciona o sistema de pós-graduação para a produção de tecnologia e inovação, o que, conseqüentemente, irá resultar no estabelecimento de laços mais fortes com as empresas. Essas financiam e direcionam o conhecimento gerado na pós-graduação, que passa a ser regida por um intenso processo de mercantilização (MANCEBO *et al*, 2015).

No Brasil, a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior estão definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais, dentre os quais podemos citar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, conhecida também como a “Constituição Cidadã”, apregoa a instituição de um Estado democrático, destinando, dentre outras premissas, ao exercício dos direitos sociais e individuais e ao bem-estar e desenvolvimento da sociedade. Os direitos sociais estão expressos no artigo 6º da Carta Magna, e têm a educação como primeiro direito citado, seguido por outros como saúde, alimentação, trabalho e lazer. O direito à educação é tratado especificamente nos artigos que vão do 205 ao 214:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.88).

Merece destaque o texto da constituição quando afirma que a educação visa a qualificação da pessoa para o trabalho, corroborando com o que foi indicado linhas atrás, com a exigência de uma mão de obra qualificada e apta para o desenvolvimento de funções requisitadas pelo capital.

Também é digno de nota o artigo 209, que afirma ser o ensino livre à iniciativa privada (BRASIL, 1988). Aqui há um duplo interesse: o de minimizar os gastos da máquina pública com direitos sociais, confirmando o caráter neoliberal do Estado, e o da criação de nichos lucrativos de exploração por parte do empresariado, com a oferta da educação privada, nos diferentes níveis de ensino.

Em uma reflexão proposta por Patto (2007), a autora destaca que a educação brasileira tem vivenciado, desde as épocas mais remotas da história, um intenso processo de precarização. A improdutividade dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas tem atingindo proporções inaceitáveis. Paralelamente, crescem as empresas privadas de Ensino Superior, com acesso mais fácil e qualidade, por vezes, duvidosa, fornecendo um diploma que nem sempre garantirá um emprego aos seus egressos, dado o desemprego estrutural. Os investimentos numa educação pública que forneça a todos, igualmente, habilidades e conhecimentos que lhes garantam o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e lhes qualifiquem para o trabalho tem se mostrado cada vez mais parcos.

Para Silva (2017), cresce o dilema entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento, uma vez que são colocadas novas dinâmicas e

prioridades para as universidades, que ressaltam o seu papel de favorecedor da globalização da economia, mas, por vezes, pouco comprometidas com o avanço do bem-estar comum, da democracia e da justiça social. De acordo com o autor:

Entre os vários modelos e concepções de universidade, as reformas universitárias estimulam a adoção de um modelo norteamericano ou anglo-saxão, que se baseia na instrumentalização da educação em favor das demandas do mercado de trabalho e reforça processos de mercantilização educativa (SILVA, 2017, p. 117).

Em 1996 entra em vigor a LDB, destacando que a educação escolar compreende dois níveis, a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior (BRASIL, 1996).

A educação superior é tratada no capítulo IV, dos artigos 43 a 57. Nesse trecho, no artigo 43 consta as seguintes finalidades da educação superior:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p.19).

As finalidades propostas para a educação superior perpassam pela formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, que estejam não apenas aptos ao exercício de uma profissão, mas que possam participar no desenvolvimento social da nossa nação, através de contínuo aperfeiçoamento, pesquisas e investigações científicas. Contudo, percebemos que a letra da lei ainda é distante da realidade praticada em muitas instituições. Faltam investimentos no ensino, na pesquisa, na extensão e na formação docente, em diversas IES públicas e privadas.

O sistema federal de ensino compreende as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. As instituições aptas a ofertarem os cursos e programas da educação superior são credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades, e os referidos cursos podem funcionar nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2017).

Os cursos e programas que são abrangidos pela educação superior são classificados em quatro grupos: 1 – cursos sequenciais por campos de saber; 2 – de graduação; 3 – de pós-graduação (compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) e 4 – de extensão (BRASIL, 1996).

E é com esse modelo de educação superior vigente que temos visto o crescimento, ano após ano, do número de IES e de matrículas nesse nível de ensino. A Tabela 1 (e seguintes) foi elaborada a partir dos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados nos relatórios do Censo da Educação Superior. O recorte temporal apresentado tem por finalidade mostrar como se apresentava a educação superior no final do século XX, e como tem se dado esse crescimento durante o século vigente. Os dados são apresentados em quinquênios, finalizando com os mais recentes divulgados, que datam de 2018. O Brasil apresenta o seguinte retrato em relação ao número de IES, por categoria administrativa:

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	894	210	684
2000	1.180	176	1.004
2005	2.165	231	1.934
2010	2.378	278	2.100
2015	2.364	295	2.069
2018	2.537	299	2.238

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

Os dados revelam um crescimento total do número de IES, com maior destaque no quinquênio 2000-2005, registrando um percentual de ascensão de 83%. Apenas no quinquênio 2010-2015 houve decréscimo no número de IES, mas que não chegou

a 1%. As IES públicas tiveram um decréscimo de 16% na virada do século XXI, e depois mantiveram parcos crescimentos. Já as IES privadas respondem por esse crescimento galopante, representando quase 93% a mais de instituições no período de 2000 a 2005, configurando-se como o setor que mais contribuiu para o crescimento da educação superior no país.

Mancebo e colaboradores (2015) reforçam esse entendimento ao afirmarem que, a partir da década de 1990, um processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das IFES se inicia, seguido pela privatização desse nível de ensino. A máxima neoliberal é aplicada, segundo a qual deve haver uma deserção do Estado como protagonista na implementação da universidade como um bem público e direito de cidadania, conforme preconiza a Constituição Federal.

A expansão das IES pela via privada, contudo, não significa a ausência de financiamento estatal, uma vez que muitas dessas instituições gozam de isenções fiscais e previdenciárias, que as favorecem do ponto de vista patrimonial e da ampliação de sua liquidez. Se beneficiam, também, com as Parcerias Público-Privada (PPP), a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni); da injeção de recursos para a manutenção dos seus alunos, como é o caso do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); além de serem favorecidas com empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais (MANCERO, 2010; MANCERO *et al.*, 2015).

O incremento no número de IES possibilitou um crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino, conforme dados constantes na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424
2015	8.027.297	1.952.145	6.075.125
2018	8.450.755	2.077.481	6.373.274

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

O primeiro quinquênio do século XXI responde por um crescimento aproximado de 65% do número de matrículas se comparado com o último censo do século XX,

datado de 2000. Entre os anos 2010 e 2015 houve mais um salto no número de matrículas, superior a 47%. As IES privadas são as responsáveis pela maior parcela das matrículas no Ensino Superior, assim como foram responsáveis, também, pelo incremento do número de instituições no país, conforme Tabela 1.

Se considerarmos a modalidade a distância, das 8.450.755 matrículas em 2018, 2.056.511 foram realizadas em Educação a Distância (EaD), correspondendo a 24,3% do total de matrículas de graduação. Essa modalidade continua em curva ascendente no número de matrículas. Dados do Censo da Educação Superior, apresentados na Tabela 3, revelam que, entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período (INEP, 2019).

Tabela 3 – Matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2008/2018

Ano	Total	Modalidade	
		Presencial	A distância
2008	5.808.017	5.080.056	727.961
2017	8.286.663	6.529.681	1.756.982
2018	8.450.755	6.394.244	2.056.511

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

Das matrículas na modalidade EaD, no ano de 2018, a participação percentual de IES públicas era 8,4% e das IES privadas de 91,6%, confirmando a predominância destas na oferta de cursos de graduação a distância. Conforme análises do Inep (2019), pela primeira vez, em 2018, o número de alunos matriculados em licenciaturas nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%). Semelhante foi o ocorrido nas matrículas em cursos de graduação tecnólogos a distância, que em 2018 correspondiam a 51,8%, enquanto os presenciais ficaram em 48,2%.

A temática da EaD tem despertado o interesse de muitos estudiosos e pesquisadores. Autores como Nascimento e Carnielli (2007), Alves (2011) e Mugnol (2009) saem em defesa dessa modalidade de educação, afirmando que existe uma demanda reprimida e crescente por vagas no Ensino Superior e que a EaD é capaz de democratizar esse acesso, ampliando a oferta de oportunidades de educação com qualidade, tornando-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos. Afirmam, ainda, que a mesma se apresenta como mais

acessível financeiramente ao aluno, com a possibilidade de atender grandes contingentes populacionais e com flexibilidade para escolher espaço, tempo e ritmos dos discentes.

Para Patto (2013), é a partir da análise do discurso oficial em defesa da EaD que se identificam os silêncios que o estruturam, pois ignora a dimensão ideológica da ciência e da técnica, desconsiderando a complexidade da relação pedagógica. A partir da alegação de que inexistem recursos para o Ensino Superior presencial, da generalização indevida do que seria apenas uma solução para casos específicos, continua uma exclusão escolar disfarçada de inclusão. Continua inferindo que a EaD vem atender às mudanças educacionais impostas por organismos internacionais, transformando a educação em mercadoria, reduzindo-a a uma qualificação para o mercado de trabalho: “Os parâmetros de eficiência e lucratividade excluía qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério da demanda” (SILVA, 2001 *apud* PATTO, 2013, p. 315).

Semelhante é o entendimento de Valente (2003). Para o autor, na educação a distância o aspecto pedagógico é negligenciado e o foco se reduz aos meios tecnológicos utilizados ou à existência de material de apoio. As propostas prometem desenvolver no alunado habilidades e competências, como autonomia, criatividade e aprender a aprender, contudo, essas proposições “[...] não resistem à mais simples crítica do ponto de vista pedagógico (p. 139)”.

Sem a pretensão de esgotarmos o amplo debate em torno da EaD, ressaltamos que a mesma pode apresentar vantagens e desvantagens, podendo ser uma modalidade adequada em certas conjunturas. Contudo, observando a realidade brasileira, o crescimento de programas de EaD, majoritariamente em IES privadas, parece nos indicar, prioritariamente, um cenário de busca de lucratividade e desoneração da máquina pública na oferta de uma educação conforme preceituada nas legislações.

As tendências atuais de acesso ao mercado de trabalho e de ascensão profissional reafirmam suas vinculações à qualificação profissional proporcionada pelos cursos de nível superior, alavancando a procura dos mesmos, sejam presenciais ou a distância, fazendo crescer tanto o número de IES como o número de matrículas (TABELA 1; TABELA 2).

No Ceará, estado onde se desenvolveu essa pesquisa, o crescimento das IES e do número de matrículas refletiu os dados do nível nacional, conforme podemos observar nas Tabelas 4 e 5, a seguir. Entendemos ser relevante apresentar o retrato da educação superior nesse estado, especialmente pelos desafios já mencionados pela autora deste trabalho, no tocante às dificuldades de acesso ao Ensino Superior, tanto nas cidades interioranas quanto na própria capital do estado.

Tabela 4 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Ceará – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	8	4	4
2000	13	4	9
2005	47	6	41
2010	48	5	43
2015	58	7	51
2018	83	7	76

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

O crescimento do número de IES no estado cearense se deu, principalmente, pelo aumento do número das instituições privadas. Conforme dados da Tabela 4, em 1995 eram iguais os números de IES públicas e privadas. Os dados do último censo revelam um crescimento entre 1995 e 2018, de 75% das instituições públicas e de 1.800% das instituições privadas.

Tabela 5 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) – Ceará – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	38.005	27.407	10.598
2000	56.717	39.255	17.462
2005	99.597	49.992	49.605
2010	152.430	60.430	92.000
2015	274.927	86.101	188.826
2018	299.991	98.607	201.384

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

Quanto à evolução das matrículas, os dados mostram que, até o ano 2000, as IES públicas eram as que apresentavam o maior quantitativo de matrículas. No ano de 2005, as mesmas apresentavam números quase iguais em ambas as categorias

administrativas. A partir de 2010, as IES privadas passam a abarcar maior número de matrículas, sendo que em 2018 esse percentual atinge a marca de 67,1%, enquanto as públicas apresentam 32,9% das matrículas no estado cearense.

O crescimento do número de IES, seguido do crescimento do número de matrículas, não aconteceu dissociado do incremento de vagas para docentes que pudessem atuar nesse nível de educação. A Tabela 6 apresenta o crescimento do número de funções docentes por categoria administrativa.

Tabela 6 – Evolução do número de funções docentes por categoria administrativa – Brasil – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	161.645	86.925	74.720
2000	197.712	88.154	109.558
2005	305.960	104.119	201.841
2010	366.882	140.742	226.140
2015	401.299	174.436	226.863
2018	397.893	183.669	214.224

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

Nota: O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Os dados do censo de 2005 mostram um crescimento total de mais de 54% das funções docentes em comparação com os dados de 2000. Esse foi o maior percentual de ascensão no período indicado na Tabela 5. Os anos seguintes apresentaram suaves crescimentos, tendo o último censo (2018) revelado um decréscimo de 0,8%, aproximadamente, na ocupação docente.

Ao tratarmos do número de funções docentes no Brasil, a categoria administrativa de IES que mais corroborou para o incremento desse segmento profissional foi a privada, seguindo a mesma lógica dos índices de ascensão do número de IES (TABELA 1) e do número de matrículas (TABELA 2). Quando do último censo, o decréscimo de funções docentes identificados recai apenas sobre as IES privadas.

No âmbito do estado do Ceará, as funções docentes também se mostram crescentes, segundo os dados expostos na Tabela 7.

Tabela 7 – Evolução do número de funções docentes por categoria administrativa – Ceará – 1995/2018

Ano	Total	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
1995	3.643	2.960	683
2000	4.379	3.316	1.063
2005	6.797	3.577	3.220
2010	9.451	4.446	5.005
2015	11.926	5.579	6.347
2018	13.452	6.763	6.689

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior.

Nota: O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

O maior número das funções docentes predomina nas IES públicas cearenses até o censo de 2005 e nos anos seguintes, em que públicas e privadas apresentam percentuais equiparados, contrariando a forma do crescimento na esfera nacional, em que as funções docentes predominantes eram das IES privadas (TABELA 6).

A educação tem sido considerada como necessária e importante, um meio para a sobrevivência financeira e social, para o desenvolvimento humano, para preparar e qualificar os indivíduos para a realização das diversas funções, no trabalho e para o exercício pleno da cidadania. A educação de nível superior tem sido reconhecida também como fundamental para o desenvolvimento político, tecnológico e cultural da nação, conforme explicitado, de forma geral, no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e, de forma mais específica, no artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996).

Para que aconteça a educação na forma preconizada pela Carta Magna vigente, são necessárias liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Os professores, notadamente do Ensino Superior, tornam-se agentes responsáveis pelo atendimento a esse chamado das nossas legislações, devendo, para tanto, apropriarem-se permanentemente do conhecimento, realizando as atividades firmadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais atuais e futuras.

Conforme Lira e Sponchiado (2012, p.8), para exercer a função de docente do Ensino Superior não basta apenas ter formação na área específica:

É preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

A formação do professor para atuar no Ensino Superior tem permeado diversos debates e pesquisas nos últimos anos. As IES exigem profissionais cada vez mais qualificados, que sejam capazes de atender aos anseios da sociedade e também dos educandos. Ademais, quanto mais qualificado esse profissional estiver, melhor será para a instituição na qual ele atua, haja vista as avaliações institucionais de atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

As avaliações das instituições destinam em seus formulários espaços específicos da avaliação docente. Neles, são avaliadas as titulações ao nível de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), publicações, experiência docente e profissional, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2017).

Para atender a todos esses requisitos espera-se que os professores estejam em contínua formação, buscando agregar conhecimentos em cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, capacitações, na reflexão da própria prática, dentre outros, que propiciem o atendimento de requisitos institucionais, mas que, sobretudo, visem uma prática mais significativa, capaz de transformar os processos de ensino e de aprendizagem.

2.2 Docência e formação continuada no Ensino Superior: desafios e possibilidades

Nesta seção algumas considerações serão tecidas acerca de quem é o professor do Ensino Superior, quais os papéis que lhes são atribuídos e quais as competências esperadas no seu agir profissional. Além disso, será discorrido sobre os limites encontrados no decorrer da sua trajetória formativa (inicial e continuada) e a importância da formação contínua para os professores que atuam ou pretendem atuar nesse nível de ensino.

2.2.1 Professor do Ensino Superior: quem é e o que se espera dele?

Conforme indicado na subseção anterior, temos vivenciado um período de expressivas alterações no Ensino Superior. Houve uma democratização e expansão das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, concomitantemente ao

aumento das vagas para ingresso de alunos, que se apresentam como um público bastante heterogêneo.

E é essa expressiva expansão dessa modalidade de ensino, com todas as características que lhe são peculiares, que esse cenário se torna o palco para a atual discussão da necessidade de uma contínua qualificação do professor que atua nesse contexto. Requer-se uma atuação competente do professor do Ensino Superior para a formação dos alunos em futuros profissionais, que estejam aptos a desenvolverem as atividades requeridas socialmente, que também se apresentam de forma bastante heterogênea.

Os professores se encontram desafiados a compreender a dinâmica dessas transformações, contextualizá-las de forma reflexiva, além de serem capazes de articular os saberes científicos, pedagógicos e suas experiências profissionais, para o desenvolvimento de uma prática que contribua com o seu próprio desenvolvimento profissional, dos seus pares e dos sujeitos com os quais trabalham (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Mas, e quem é esse professor? Franco (2000) apresenta uma elucidação muito pertinente para essa indagação, tratando de responder quem ele é a partir de cinco pontos de vista: situacional, institucional, político, profissional e do avanço do conhecimento. Sob o primeiro parâmetro, o situacional, a autora refere que o professor do Ensino Superior é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade, com um sólido sistema de pós-graduação e com consolidados grupos de pesquisa. Mas é também aquele que trabalha em uma IES isolada, na qual o ensino é a própria razão de ser. É o que trabalha na universidade orientada para o mercado, assim como o que atua na instituição comunitária ancorada no seu meio.

Franco (2000), olhando para esse professor sob o ponto de vista institucional, afirma que é aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para a pesquisa, mas é também aquele cujas horas de ensino são tão elevadas que não lhe sobra tempo para investigações e, por vezes, nem para preparar as suas aulas. Do ponto de vista político, pode ser definido como o que vive as tensões da própria área de conhecimento, esta impregnada, muitas vezes, de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos.

Tomando como horizonte o campo profissional, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho, mas que também está inserido em um contexto profissional com suas demandas específicas. É o que vê seu aluno como

impulsionador do trabalho, mas também como futuro concorrente em um mercado recessivo. É aquele profissional em contínua avaliação, desde o ingresso na carreira, por meio de concursos, de avaliações sistemáticas de ascensão profissional, de participação em eventos e submissão de trabalhos, de apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa. Por fim, sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, o professor é aquele que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, de alguma forma colaborando para isso, mas é também o que dissemina esse avanço (FRANCO, 2000).

Ser professor do Ensino Superior é, pois, abarcar algumas ou todas essas requisições. É trabalhar em uma ou mais IES, seja pública ou privada, e ainda ter outro vínculo empregatício, desenvolvendo atividades relacionadas a sua área de formação. É desenvolver múltiplas tarefas e enfrentar diferentes tensões no cotidiano profissional. É buscar múltiplos caminhos que auxiliem a construção do conhecimento junto aos seus alunos.

Esse professor assume grandes responsabilidades na educação e na formação profissional de seus alunos, no sentido de proporcionar uma formação crítica e capacitá-los para enfrentar os desafios do mundo moderno. Para Anastasiou (2004), saber-se docente universitário é saber-se parte de uma categoria profissional que tem a aula como espaço privilegiado na relação com os alunos, estabelecendo processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de diferentes saberes, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, ao mesmo passo em que se constroem e se transformam.

Para que a formação dos futuros profissionais atenda às novas demandas sociais, torna-se necessária uma cuidadosa preparação dos professores. Os docentes precisam se apropriar dos conhecimentos recentes na área em que atuam, para que possam produzir e socializar esses novos conhecimentos com seus alunos, buscando ações que respondam às necessidades desse contexto.

Almeida e Pimenta (2014) referem que, na sociedade contemporânea temos presenciado uma submissão do ensino de graduação à lógica do mercado e do consumo. Nesse cenário, as instituições se assemelham a uma “imensa usina de produção”, ofertando disciplinas e cursos que capacitem rapidamente os estudantes para o mercado de trabalho, distanciando-os, muitas vezes, dos processos de ensino e de aprendizagem.

As autoras seguem informando que é preciso criar uma cultura acadêmica nos cursos de graduação, especialmente as que envolvem a relação docente e discente. Nessa cultura proposta, deve ser considerado o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita. As informações precisam ser problematizadas, garantindo a sua formação como cidadão e profissional comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. O Ensino Superior deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes em substituição a simples transmissão do conhecimento, engajando-os em um processo que lhes permita interrogar esse conhecimento elaborado, gerando um pensamento crítico, permitindo aos estudantes o ensino através da pesquisa (busca e construção de conhecimentos) e da extensão (apontando soluções aos problemas sociais) (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

O professor comprometido em formar estudantes com esses requisitos precisa se revestir de uma ação docente pautada nessa cultura acadêmica proposta pelas autoras. É necessário estar em um processo de permanente aprendizagem, devendo se adaptar às atuais e futuras mudanças da sociedade.

Ser professor é ir além da compreensão dos conteúdos respectivos a uma determinada área do conhecimento científico: necessita ter domínios nos aspectos pedagógicos, sociais e pessoais para lidar com os diversos indivíduos de diferentes níveis sociais e culturais, com os quais interage diariamente.

Acreditava-se que o professor, ao terminar seu curso superior, já estava preparado para lecionar a sua disciplina. Pensava-se, também, que ele conseguiria transmitir todos os conteúdos que aprendeu durante a sua graduação. No entanto, os estudos evoluem tão velozmente que esses profissionais, para se sentirem seguros e aptos para ensinar, são obrigados a estar continuamente aprendendo (GIL, 2012).

O docente, ao assumir o compromisso de que sua atuação esteja além da simples reprodução de informações, que busque agir de forma reflexiva, crítica e competente, que contribua significativamente no percurso formativo dos estudantes, ver-se-á impelido a buscar uma contínua formação, que lhe possibilite conhecimentos e habilidades para conduzir processos de ensino e de aprendizagem significativos. Corrobora, nesse sentido, o posicionamento de Oliveira e Silva (2012, p.196), ao indicar que os docentes do Ensino Superior necessitam ter clareza de que os seus conhecimentos e suas práticas devem estar em constante ressignificação, “[...]”

desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos”.

As novas demandas sociais relacionadas ao papel das Instituições de Ensino Superior e da formação profissional dos estudantes indicam a necessidade de um remodelamento no contexto da sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem, revelando a importância da formação continuada de professores para atuar nesse contexto. Assim, diante de tais demandas, as missões e funções da educação superior passam a ser previstas e respaldadas em diversos documentos oficiais, nacionais e internacionais, a exemplo da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), elaborada em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No documento supracitado, reforça-se a importância da educação superior tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, devendo, para isso, existir uma preparação das novas gerações, com novas habilidades, conhecimentos e ideias. Em seu artigo primeiro, que trata da missão de educar, formar e realizar pesquisas, afirma-se que a educação superior deve contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, [...] oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; [...] f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998, p. 2).

Para que a educação superior atinja suas missões, de fato, requerer-se-á dos docentes que atuam nesse nível de ensino conhecimentos específicos de

determinada área do saber, conexão dos mesmos às demandas atuais e domínio de diversas formas de ensiná-los aos estudantes, visando consolidar esse perfil de profissional e cidadão requerido mundialmente.

Fica evidente, no trecho citado da referida declaração, que além das atividades de sala de aula, caberá ao professor desenvolver e conduzir investigações científicas por meio da pesquisa, implementá-las em projetos de extensão e educar visando consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e a democracia. Essas requisições concedem ao trabalho docente papel essencial para um Ensino Superior de qualidade.

As IES comprometidas com esses princípios passam a requerer um corpo docente cada vez mais capacitado, apto a conduzir processos de ensino e de aprendizagem significativos, concatenados à pesquisa e à extensão, revelando a importância da formação científica, pedagógica e política dos professores. Para Lira e Sponchiado (2012, p. 12):

O professor universitário precisa ter, necessariamente, competências pedagógicas e científicas, possibilitando para seus aprendizes o ensino, a pesquisa e a extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como sua socialização.

Coaduna-se com essas reflexões os escritos de Anastasiou (2007), ao afirmar que o compromisso docente vai além da simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam. O papel docente tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, que construa novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada.

Frente a essas requisições, merece destaque o fato de que as legislações brasileiras não contemplam a exigência de uma formação docente que abarque os saberes relacionados às práticas pedagógicas, de pesquisa e extensão, além do conhecimento específico de sua área. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é a legislação máxima do nosso país, e contempla algumas indicações sobre a educação enquanto direito social, contudo não desenvolve discussão a respeito da formação do professor. Será na LDB (BRASIL, 1996) que essa temática será abordada, ainda que de forma parca.

Para os professores da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), há artigos na LDB que identificam a obrigatoriedade da formação

inicial, continuada e o domínio pedagógico desses profissionais, além de indicarem o poder público como responsáveis pelo provimento desses requisitos. Já os professores que atuam no Ensino Superior, são mencionados no artigo 66 da LBD, que apresenta a seguinte redação: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 27). Quanto aos requisitos sobre sua formação didática, a legislação responde com o silêncio, subentendo que a formação inicial (bacharelado ou licenciatura) atrelada a um curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) já confere a capacidade para o exercício da docência.

Contudo, o que temos presenciado é a busca das IES por professores cada vez mais bem preparados, que obtêm as maiores titulações, preparo e domínio pedagógico, que tenham experiência em pesquisa e publicações constantes. Essa busca pode se dar pelo anseio de ofertar um ensino com maior qualidade e/ou para atender aos requisitos exigidos pela avaliação institucional externa, desenvolvida no âmbito do Sinaes.

Paiva (2010), numa análise sobre a pretensão das IES por professores mestres e/ou doutores, afirma que essa situação pode conferir aos programas de mestrado e doutorado um aspecto mais importante à sobrevivência da IES do que propriamente à necessária formação do seu quadro de professores. Pode revelar, inclusive, a sobrevivência do próprio docente no contexto educacional, frente às exigências atuais.

A Tabela 8 retrata a distribuição da formação docente por titulação, com base na categoria administrativa das IES, em âmbito nacional.

Tabela 8 – Titulação docente (em exercício) por categoria administrativa – Brasil – 2018

Titulação	Categoria Administrativa – Pública		Categoria Administrativa – Privada	
	Números Absolutos	Percentual	Números Absolutos	Percentual
Até Especialização	17.765	10.2%	50.571	24%
Mestrado	44.319	25,5%	105.456	50,1%
Doutorado	111.784	64.3%	54.579	25,9%
Total	173.868	100%	210.606	100%

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior de 2018.

Nota: O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

No exercício de 2018, havia 384.474 docentes atuando no Ensino Superior, dos quais 54,8% tinham vínculo com IES privadas e 45,2% com IES públicas (INEP, 2019).

Em 2007, os especialistas da rede pública correspondiam a 29% do total de docentes dessa categoria, seguidos dos mestres, com 28%, e doutores, com 43%. No mesmo ano, na rede privada eram 48% de docentes com titulação de, no máximo, especialização, 40% com mestrado e 12% doutorado (INEP, 2018).

Analisando os dados de 2018 divulgados pelo Inep, podemos inferir que no transcorrer de uma década, em ambas as categorias, reduziu-se o número de docentes especialistas. Docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada. Na rede pública, a participação de docentes com doutorado tem uma expansão maior do que a registrada na rede privada, apesar de a sua participação ter dobrado nos últimos dez anos nesta categoria (INEP, 2019).

As IES públicas, mesmo contando com menor número de docentes, detêm aqueles com maior titulação se comparado com as IES privadas. Nas públicas predominam os docentes com título de doutor (64,3%), já nas privadas a maioria são mestres (50,1%) (TABELA 8).

Os dados para a titulação docente no estado do Ceará refletem semelhança com os dados gerais do país. Nas IES públicas, cujos docentes correspondem a 49,2% do total, prevalecem os professores com doutorado, com 57,2%. Nas privadas (50,7% do total de docentes no estado), o percentual de docentes doutores se apresenta equiparado nos cenários nacional e cearense. Os docentes especialistas no Ceará mostram menor percentual, ao passo que os mestres, maioria para esse segmento, com 56,5%, são superiores à média nacional (INEP, 2019; TABELA 9).

Tabela 9 – Titulação docente (em exercício) por categoria administrativa – Ceará – 2018

Titulação	Categoria Administrativa – Pública		Categoria Administrativa – Privada	
	Números Absolutos	Percentual	Números Absolutos	Percentual
Até Especialização	810	12.6%	1.270	19.2%
Mestrado	1.940	30.2%	3.741	56.5%
Doutorado	3.667	57,2%	1.608	24.3%
Total	6.417	100%	6.619	100%

Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo da Educação Superior de 2018.

Nota: O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Merece destaque, também, os dados que tratam do regime de trabalho no âmbito nacional. Em 2018, nas IES públicas, 86,3% dos docentes tinham vínculo de regime em tempo integral, seguido pelos de tempo parcial, com 10,8% e apenas 2,9% eram horistas. Nas instituições privadas são aproximadamente 42% de docentes em tempo parcial, 30% horistas e apenas 28% em tempo integral. A partir desses dados podemos indicar que os melhores vínculos de trabalho docente ainda estão nas IES públicas (INEP, 2019).

Tomando como parâmetro a relação das matrículas em cursos de graduação presenciais/docente, as IES públicas apresentam uma média de 11 alunos por professor, em contraposição à média de 22 alunos por docente na rede privada. Os dados sugerem que há uma sobrecarga de trabalho aos docentes do Ensino Superior privado (INEP, 2018a).

O trabalho docente, como já indicamos, para além dos seus conhecimentos específicos da área, que devem ser preparados e socializados em aula, também abarca o desenvolvimento e condução de outras atividades. São pesquisas e projetos de extensão, compromisso com a socialização e publicação dessas atividades, orientações de trabalhos de conclusão de curso, participação em bancas examinadoras, elaboração de materiais, ministração de palestras, participação em eventos científicos, dentre outras atividades que sobrecarregam esse profissional e, para as quais, nem sempre há uma remuneração.

Essas requisições analisadas dentro de um contexto que considera a titulação, o regime de trabalho e a relação entre o número de docentes e discentes, indicam uma disparidade entre os profissionais das IES públicas quando comparados com os das IES privadas, foco principal deste trabalho. Estes docentes apresentam menores titulações e regime de trabalho que privilegia os de tempo parcial e horistas. Considerando que esses indicadores interferem na média salarial, podemos inferir que os docentes da rede privada recebem menores salários, mas desempenham as mesmas atividades, têm mais alunos para acompanhar, considerando que a relação docente/discente é maior nesse segmento e não possuem estabilidade funcional.

Diante das leituras e pesquisas realizadas podemos afirmar que, tem se exigido do professor do Ensino Superior uma busca para sua formação permanente, com destaque para a formação pedagógica. Essas exigências advêm das legislações (com o intuito de avaliar a qualidade do ensino superior), das instituições (visando obter êxito nas avaliações realizadas pelo MEC) e são buscadas pelo professor para

dar conta de atender aos requisitos que lhe são exigidos para aumento da remuneração e manutenção do seu emprego.

2.2.2 Docência e formação pedagógica: desafios na trajetória formativa e na atuação profissional

A partir do contexto já referenciado, de expansão da oferta do Ensino Superior e da multiplicidade de requisições postas aos professores que atuam nesse segmento, discutir sobre a formação pedagógica, nos parece ser de fundamental importância. Autores como Cunha (2000), Anastasiou (2005; 2007), Soares e Cunha (2010), Masetto (2012), Almeida (2012), Oliveira e Silva (2012), Almeida e Pimenta (2014) e Ramirez (2018) têm se dedicado em pesquisas e publicações sobre a necessidade e a importância da formação pedagógica para os docentes do Ensino Superior.

Para Almeida e Pimenta (2014), o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para essa finalidade, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras de ensiná-los. O professor que tem esses conhecimentos, além de procedimentos e técnicas que lhe permita explorar e trabalhar os conteúdos de forma didática favorece o processo de ensino e de aprendizagem entre ele e os seus alunos.

Masetto (2012) refere que, apesar da importância de o professor universitário ter domínio na área pedagógica, esse é o ponto mais carente quando analisamos a docência no nível superior. Segundo o autor, isso ocorre ou porque os professores nunca tiveram a oportunidade de aproximação com essa temática ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

Com efeito, as legislações e políticas que abordam a atuação docente no Ensino Superior não apresentam uma exigência de formação que contemple saberes específicos da docência, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, avaliação, planejamento, etc. Santos e Powaczuk (2012) expõem que há um certo consenso que a docência nessa modalidade não requer uma formação no campo de ensinar. Com isso, a sistemática dos professores que atuam nessas instituições é bastante solitária:

[...] atuam em seus departamentos, desenvolvem suas práticas em cursos que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão, recebem ementas prontas, planejam de forma individual não recebendo qualquer orientação sobre esses processos (SANTOS; POWACZUK, 2012, p. 46).

Programas de disciplinas prontos, planejamentos isolados, que não levam em consideração as práticas pedagógicas, fatalmente incorrerão numa atuação docente com resultados pouco satisfatórios de aprendizagem por parte dos alunos e, conseqüentemente, gerarão lacunas em sua formação profissional.

O professor precisa, para além da formação em sua área específica, ter uma formação pedagógica que lhe permita transformar suas práticas docentes, investindo em metodologias de ensino que visem uma aprendizagem significativa, que propicie uma formação profissional capaz de atender às novas demandas postas socialmente.

De acordo com Lira e Sponchiado (2012, p. 8):

Para exercer a profissão de docente de ensino superior, não basta ter apenas a formação na área específica; é preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

Os escritos de Almeida (2012) corroboram com esse entendimento quando afirmam que a docência universitária é entendida como uma prática complexa, que irá requerer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e sujeitos envolvidos. Contrariando o pensamento comum, que, por vezes paira no ambiente acadêmico, a ação de ensinar carrega muitos desafios e requer respostas complexas: ensinar como estudar, como aprender, como questionar e como se organizar são, também, atribuições demandadas aos docentes.

Requer-se, portanto, um profissional que tenha conhecimentos suficientes para atuar como mediador e participe do processo de ensino e de aprendizagem. Deseja-se que desenvolva uma escuta qualificada e sensível do que dizem os seus alunos, o que pensam e o que almejam como futuro. O docente deverá mobilizar seus saberes e competências para conectar o conteúdo de sua disciplina ao currículo do curso e às necessidades e expectativas dos seus alunos.

A docência, compreendida dentro de um aspecto tradicional, é tida como o agir do professor, que ensina a partir das inspirações na forma como foi ensinado por seus professores. O preparo desses profissionais permaneceu, durante muito tempo, focalizado exclusivamente no domínio de conteúdo. Acreditava-se que aquele que detém conhecimento sabe ensinar, indicando que o domínio de conteúdo é o suficiente para o exercício da docência.

Dominar conteúdos científicos próprios da disciplina e da área de formação geral se mostra indispensável à atuação do docente no Ensino Superior. Masetto (2012) afirma que a docência nesse nível de ensino vai exigir do professor que ele seja, antes de mais nada, competente em determinada área de conhecimento. Nas palavras do autor:

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, em cursos de bacharelado que se realizam nas universidades/faculdades e com alguns anos de exercício profissional. No entanto, esse domínio cognitivo ainda é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizadas constantemente por intermédio de participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação de congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade etc. (MASETTO, 2012, p. 31).

Ainda sobre as dificuldades de lecionar, de acordo com Anastasiou (2007, p. 22), as poucas possibilidades de reflexão sobre os processos de ensinagem³ levam o professor a adotar em sala de aula uma ação calcada no modelo tradicional de sua formação: “Os saberes pedagógicos que adotam são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno e não resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas”.

Uma sólida formação inicial é indispensável para assumir a docência, contudo, mostra-se insuficiente se não for vinculada aos saberes e competências pedagógicas. O domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos propiciará processos de ensino e de aprendizagem significativos para professor e aluno, constituindo uma prática eficaz na formação de profissionais e cidadãos, críticos e conscientes.

Para Masetto (2012, p. 15), o professor do Ensino Superior precisa se conscientizar do seu papel de docente, que, como o exercício de qualquer profissão, exigirá capacitação própria e específica, e não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou exercer uma profissão. O autor afirma que:

Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é o seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica.

³ A autora emprega o termo “ensinagem” se referindo ao processo de ensino do qual deve decorrer, necessariamente, a aprendizagem. O professor só ensina, de fato, se houver a apreensão do conteúdo pretendido por parte do estudante.

Para Zabalza (2004), os professores precisam desenvolver uma dupla competência: a científica, como conhecedores da sua área específica a ser ensinada, e a pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e a aprendizagem de seus alunos. Podemos inferir, então, que a formação pedagógica é peça importante para o desempenho da docência no Ensino Superior. Contudo, nem sempre encontramos atuando no magistério superior professores com essa formação.

A atuação nessa modalidade de ensino exigirá do professor o domínio tanto dos métodos de pesquisa quanto de ensino. Esses métodos são distintos, pois têm características próprias que nem sempre ficam explicitadas na formação da graduação, tanto para bacharéis quanto para os licenciados.

Anastasiou (2005), a partir de pesquisas realizadas, verificou que, com exceção dos docentes provenientes das Licenciaturas e Pedagogia, a maioria dos professores do Ensino Superior não conta com uma formação necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora estejam em sala, lecionando, nem sempre esses professores dominam as condições necessárias para atuar como profissionais docentes.

A ausência de uma formação pedagógica pode trazer implicações para o exercício da docência. Por isso, torna-se necessária e urgente a reflexão sobre a formação dos professores, principalmente daqueles que não tiveram contato com uma formação pedagógica durante sua formação inicial e também no transcorrer dos anos do exercício docente.

Paiva (2010), ratifica este entendimento ao afirmar que o conhecimento específico desenvolvido nos anos da formação inicial e/ou ao longo da própria carreira e do exercício profissional não são suficientes para garantir pleno êxito na carreira docente.

Os cursos de bacharelado estão direcionados à preparação para o exercício de diferentes profissões. Na pós-graduação – lato sensu ou stricto sensu – a preocupação com a formação pedagógica é traduzida em algumas disciplinas esparsas e não asseguram a intenção de preparar efetivamente os docentes para o magistério superior (PAIVA, 2010, p. 163).

Ainda, de acordo com o autor, a docência no Ensino Superior exige competências próprias, que, ao serem desenvolvidas imprimem uma conotação de profissionalismo à atividade docente. Essa conotação supera aquela que concebe o exercício da docência superior apenas como complementação salarial ou ocupação do tempo ocioso restante do exercício de outra atividade profissional (PAIVA, 2010).

Afirmação semelhante é a de Masetto e Gaeta (2015) sobre a dimensão de profissionalidade que a docência no Ensino Superior assume atualmente. O professor desse nível de ensino precisa assumir essa sua nova profissão e entender que assim como ele se preparou durante vários anos para exercer sua profissão de médico, economista, dentre outras, agora ele precisa aprender a atuar como professor de forma profissional. Não é suficiente portar um diploma e “dar aulas”: é preciso “ser professor e desenvolver a aprendizagem”.

Contudo, esse professor dificilmente tem uma formação voltada para os processos de ensino e de aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Elementos como concepção e gestão de currículo, a relação da disciplina com o projeto do curso, o planejamento como atividade educacional e política, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades da interação professor-aluno e aluno-aluno nem sempre permeiam a ação docente. Ter clareza sobre o que se ensina, para que se ensina e como se ensina, são elementos próprios da atividade educativa de ensinar, mas que, por vezes, são desconhecidos e/ou pouco explorados pelo professor, inviabilizando uma prática pedagógica competente (MASETTO, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Os processos formativos pelos quais passam os professores do Ensino Superior (graduação, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*) não são suficientes para prepará-los para o exercício da docência. Tomando como horizonte uma prática profissional qualificada, esses docentes precisam de uma sólida formação pedagógica também.

Cunha e colaboradores (2006, p. 14) relatam que o despreparo para o exercício da docência no nível superior pode ser resumido na frase “dormi aluno e acordei professor”. Se para os professores egressos das licenciaturas a formação pedagógica apresenta lacunas, para os bacharéis essa formação é inexistente.

A formação docente tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que advêm dos cursos de bacharelado, e que no período em que cursaram a pós-graduação, notadamente mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor. São profissionais cognominados de “bacharéis-docentes”, que mesmo sem uma formação didático-pedagógica têm exercido a profissão (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

São esses professores bacharéis, com formação advinda dos cursos *stricto sensu*, que têm espaço privilegiado nas contratações por parte das IES, pois atendem

às exigências constantes nas legislações que regulam e avaliam essas instituições. Contudo, a formação nesses cursos de pós-graduação se caracteriza por estudos para a formação do pesquisador, mostrando-se insuficiente para enfrentar os desafios que os processos de ensinar e de aprender atual exigem.

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa sua base principal. Os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram os seus objetivos (CUNHA, 2000).

Ainda nessa perspectiva, segundo a autora, o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, constrói, via de regra, uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas persiste uma lacuna que impede uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Oliveira e Silva (2012, p. 197) corroboram com esse entendimento ao afirmar que:

[...] nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo, pois a pesquisa como parte integrante dessa formação ainda é privilegiada pelas instituições proponentes, fazendo com que as disciplinas de caráter didático-pedagógicas fiquem de fora de seus currículos, e quando são ofertadas, se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior.

Como podemos observar a partir das explanações traçadas até aqui, a docência no Ensino Superior requer dos seus professores uma formação continuada e domínio de saberes pedagógicos, propiciando processos de ensino e de aprendizagem significativos e transformadores da realidade social.

2.2.3 Espaços de formação continuada: tecendo algumas possibilidades

Uma adequada formação – inicial e continuada – dos professores que atuam no Ensino Superior se torna indispensável, dadas as múltiplas requisições postas a esses profissionais quando adentram no ambiente acadêmico. Os conhecimentos se atualizam tão velozmente que é imprescindível ao docente a assimilação de informações mais recentes, para acompanhar a evolução dos saberes da área em que atua e para que possa se apropriar, também, de formas que facilitem a transmissão dessas informações aos seus alunos.

Tendo o docente a missão de formar profissionais críticos, criativos e dinâmicos, torna-se necessária uma cuidadosa preparação desses professores para que deem conta de responder satisfatoriamente às necessidades da realidade social.

A formação continuada, categoria privilegiada neste estudo, favorece a atuação docente, ao passo que proporciona novos conhecimentos e desenvolve competências que auxiliarão na sua atuação frente aos desafios contemporâneos, e que também transformarão sua prática em sala de aula, junto aos seus alunos. Nesse sentido, Veiga (2014) afirma que a docência é uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados, o que nos leva a reconhecer que os saberes que sustentam a docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

A formação do professor, compreendida dentro da sua perspectiva de desenvolvimento profissional, tem na sua formação inicial a gênese de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve. Tal desenvolvimento ocorre por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstróem ancoradas em rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, permitindo a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Dessa forma, faz-se necessário promover e conceder acesso aos docentes que atuam no Ensino Superior, para aprimorar os seus conhecimentos específicos de área e suas práticas pedagógicas. Assim, buscar-se-á refletir sobre quatro espaços em que a formação continuada é possível: as pós-graduações, os cursos de curta duração, os programas institucionais de formação docente e a reflexão sobre a prática.

Os cursos de pós-graduação (*lato e strico sensu*) são os mais procurados pelos professores que atuam no Ensino Superior, tanto pela exigência das legislações e por parte das IES como por ser um espaço propício para a sua formação continuada, pois se especificam por formar pesquisadores e docentes para essa modalidade de ensino. A realidade desses cursos mostra que é dada uma ênfase maior à formação do pesquisador, o que é, de fato, necessário para a formação docente. Mas a pesquisa se volta para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento, deixando, por vezes, de trabalhar as competências pedagógicas do professor (MASETTO, 2012).

Para Soares e Cunha (2010), muitos professores têm buscado os programas de pós-graduação em Educação como uma alternativa para alcançar a titulação

exigida pelas IES e, ao mesmo tempo, satisfazer os seus interesses no campo da docência e da educação.

A formação pedagógica pode ser viabilizada através da valorização e reorganização de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) para a formação de professores do Ensino Superior. Já para mestrandos e doutorandos, pode ser proporcionada através da oferta de disciplinas que versam sobre a docência e as metodologias para o Ensino Superior, bem como através da organização de seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas nesse nível de ensino nas diversas áreas (MASETTO, 2012).

Conforme informações coletadas no Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (Geocaps)⁴, no Brasil, em 2018, havia 4.290 programas de mestrado e doutorado, dos quais 58% eram ofertados na esfera federal, 23% na estadual e 19% na privada. O estado cearense apresentava, no mesmo período, 125 programas, sendo 62,4% ofertados na esfera federal, 24,8% estadual e 12,8% na privada. Ainda, de acordo com os dados apresentados, o Ceará, no mesmo ano, tinha 5.462 matriculados em cursos de mestrado e 3.208 no de doutorado.

Contudo, o acesso à pós-graduação ainda se apresenta muito restrito, devido à reduzida oferta de vagas (se considerarmos que nem todos os discentes de pós-graduação estão exercendo a docência, o número de vagas ainda é pequeno para atender à demanda da região). Outro motivo é pela sua centralidade nas capitais e grandes cidades (dificultando o acesso dos professores que residem em cidades interioranas) e pela não gratuidade de acesso, inclusive em programas ofertados pelas IES federais e estaduais.

Dada a importância que os programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) concedem à formação dos professores, seja pelo aprimoramento dos conteúdos específicos de área seja pelo desenvolvimento da pesquisa e/ou pela possibilidade de refletir e construir uma formação pedagógica, compreende-se a necessidade de maior democratização desses espaços de formação continuada.

Outra possibilidade de formação é a participação dos docentes em cursos, seminários, congressos, palestras, minicursos, oficinas, etc. Tais espaços podem ser acessados com mais facilidade, muitas vezes, na própria instituição em que atuam, assim como algumas modalidades de cursos que são ofertadas *online*. Essas

⁴ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

ferramentas, mesmo consideradas como ações pontuais, isoladas e pouco eficazes na formação dos professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), podem contribuir para a capacitação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas docentes, assim como serem espaços propícios para a reflexão e socialização de experiências.

Os programas e políticas institucionais de formação docente têm ganhado espaço e relevância em diversas IES, dados os resultados positivos obtidos. Ao contrário das ações anteriormente citadas, de caráter fragmentado e descontínuo, tais programas se destacam pela oferta permanente de atividades, constituindo-se como um espaço de formação, onde os professores podem refletir e ressignificar suas práticas. Vejamos o posicionamento de Almeida e Pimenta (2014, p. 16) sobre o assunto:

[...] argumentamos em favor de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, compreendida como um dos componentes essenciais para assegurar a qualidade do trabalho na universidade contemporânea.

Ainda de acordo com as autoras, tais programas possibilitam a criação, dentre os docentes em formação, de uma base político-pedagógica capaz de permitir redirecionamentos no trato com os conhecimentos científicos, nos modos organizativos do currículo e das abordagens de ensino, nas relações interativas com os estudantes e nas formulações das ações institucionais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Contudo, para a criação desses espaços, requer-se investimentos (financeiros e de pessoal) por parte das IES, o que ainda torna esses programas pouco disseminados, especialmente dentro das instituições privadas.

Espaços de reflexão sobre a própria prática também são possibilidades para a formação continuada dos professores. Para Oliveira e Silva (2012, p. 201):

Pesquisar sobre a própria prática torna-se então um espaço de autoformação e beneficia o professor e os alunos simultaneamente gerando conhecimentos, assim como desenvolve os saberes e competências como professor. A sala de aula como espaço de investigação possibilita ao docente universitário o conhecimento crescente sobre o ensino e aprendizagem em condições reais.

De acordo com Santos e Powaczuk (2012), esta é uma atividade relevante que desafia os docentes na busca pelo conhecimento, na criatividade, no desejo de conhecer e compartilhar saberes até então não emergentes. Constituem-se, ainda, como espaços/tempos de consolidação de muitas aprendizagens e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

Nem sempre os professores encontrarão ambientes e espaços que propiciem a sua formação continuada, como nem sempre encontrarão apoio institucional e financeiro. Muitas IES não se preocupam em desenvolver programas de capacitação contínua que atendam às necessidades dos docentes. Exigem formação e produção acadêmica sem oferecer, em contrapartida, suporte financeiro e afastamento das atividades profissionais (MIGANI, 2015).

Considerando ainda a baixa oferta de cursos *stricto sensu* em universidades públicas, o professor acaba se onerando com a qualificação ao buscar essa capacitação junto às instituições privadas de ensino. Se considerarmos a realidade dos docentes que atuam nas IES privadas, esse quadro parece agravar-se. Para Migani (2015, p. 68):

[...] o gargalo da formação profissional recai exclusivamente sobre o professor, que para manter-se ativo nas instituições de ensino superior privado cumulam qualificação com sala de aula, levando à fadiga e queda no rendimento profissional e na qualificação.

A profissionalização do professor não se faz sem uma formação contínua, essencial à formação docente que, “[...] por trabalhar com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade” (ANASTASIOU, 2004, p. 477).

Esta seção é finalizada com a indicação de que a formação continuada para os professores do Ensino Superior, a partir dos dados e teóricos levantados, mostra-se necessária e urgente, devendo os professores buscar essa formação. Compete, prioritariamente, ao governo e às instituições, a regulamentação dessas atividades e a oferta das mesmas de forma a alcançar aqueles docentes que as buscam, estejam eles nas universidades dos grandes centros urbanos ou nas pequenas faculdades de cidades interioranas. Contudo, algumas das possibilidades aqui elencadas podem ser buscadas e desenvolvidas de acordo com o contexto e particularidades de cada professor e de cada IES.

2.3 A formação continuada de professores do ensino superior e o estado da arte

Nesta seção será discorrido sobre o estado da arte a partir do levantamento de artigos, dissertações e teses publicados que versam sobre a formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior. Para Ferreira (2002), as pesquisas

alcunhadas de “estado da arte” podem ser definidas como de caráter bibliográfico e trazem o desafio de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

O presente estado da arte buscou, então, expor as produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos que estão relacionadas à proposta desta pesquisa, a partir de consultas realizadas em dois reconhecidos bancos de dados virtuais: a base de dados da biblioteca eletrônica SciELO e o Portal de periódicos da Capes.

A consulta à SciELO foi realizada em agosto de 2019, usando a pesquisa por formulário livre, inserindo os descritores “formação continuada” e “ensino superior”, tendo sido encontrados 33 (trinta e três) trabalhos. Após atenta leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 6 (seis) artigos que atendiam ao recorte temporal proposto e que mais se aproximaram do objeto de estudo desta pesquisa. O resultado está sistematizado no Quadro 1:

Quadro 1: Artigos da biblioteca SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) de agosto de 2010 a agosto de 2019

Autores e Ano de Publicação	Revista	Título do Artigo
LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. (2012).	Avaliação	Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese.
LIMA, E. F. (2015).	RBEP	Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública.
STANO, R. C. M. T. (2015)	Educar em Revista	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia.
FELDEN, E. L. (2017)	RBEP	Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área.
MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S (2018).	Educar em Revista	Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional.
FERREIRA, R. M. F.; NUNES, A. C. P. (2019).	Revista Gaúcha de Enfermagem	A formação contínua no desenvolvimento de competências do professor de enfermagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro artigo traz a pesquisa de Luz e Balzan (2012), que apresenta os resultados vislumbrados na prática docente dos professores que participaram de um

programa de formação continuada implementado por uma universidade privada comunitária do estado de Santa Catarina. A metodologia utilizada na pesquisa foi um estudo de caso, por meio de narrativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados: a análise documental, a entrevista e o questionário. Os autores salientam que, considerando a proposta do programa e os resultados sinalizados pelos participantes da pesquisa, o mesmo indica possíveis melhorias em três focos: a instrumentalização em estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem; a ressignificação do papel docente, principalmente na questão da sua identidade profissional; e na reflexividade do trabalho docente. Os autores concluem indicando que houve avanços na cultura profissional docente em decorrência do programa e lançam uma recomendação para que as demais IES possam institucionalizar processos de formação de professores que sejam contínuos, sistemáticos e dialógicos entre os diversos setores das instituições.

Já a pesquisa de Lima (2015) discute sobre as necessidades formativas de docentes recém-admitidos, que atuam em cursos de graduação, numa universidade pública. A autora não explicita qual a universidade, nem em qual região do país a pesquisa aconteceu. O texto inicia tecendo considerações acerca dos conceitos de necessidade (ROEGIERS, WOUTERS; GÉRARD, 1992) e de necessidades formativas (BENEDITO, IMBERNÓN; FÉLEZ, 2001). Em seguida, relata que a pesquisa foi realizada no ano de 2011, com 99 professores que haviam ingressado na universidade nos dois anos anteriores, correspondendo a 39% do total de ingressantes nesse mesmo período. Os dados revelaram que os docentes, então recém-contratados, eram, na sua maioria, jovens, com formação acadêmica completa quanto à titulação de doutorado (97%). Quando indagados quanto ao tipo de formação pedagógica possuíam, o maior percentual (52,5%) é dos docentes que informaram terem-na obtido em cursos de licenciatura, seguidos dos que a obtiveram no doutorado (38,4%) e no mestrado (33,3%).

A autora passa, então, a discorrer sobre os dados referentes ao que os participantes apontaram sobre as dificuldades encontradas no início de sua carreira universitária e quais temas (e de que maneira) gostariam que a formação pedagógica na universidade fosse realizada. As respostas mais expressivas quanto às dificuldades foram, em ordem decrescente de frequência, as relacionadas aos aspectos institucionais (31%), didático-pedagógicos (26%) e aos estudantes (20%). Ao indicarem temas de interesse para a formação continuada, apareceram alusões a

planejamento e metodologia de ensino, e sugeriram que a formação acontecesse através de eventos e com forte apelo aos meios eletrônicos como *chats*, fóruns etc. A autora conclui que a demanda apresentada pelos docentes caminha na contramão das produções acadêmicas na área de formação de professores, uma vez que essas produções indicam a pertinência das estratégias de formação centradas em processos contínuos, contrariando a ação pontual por eles requisitada.

A pesquisa de Stano (2015) versa sobre a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), promovendo o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, em lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, a partir de uma parceria entre uma universidade pública e diversas instituições educacionais do sul de Minas Gerais. O Grupo contou com encontros presenciais e com um espaço virtual para a partilha de materiais e experiências. A metodologia utilizada pela autora que norteou a captação dos sentidos do GTPA foi uma escuta hermenêutica para a análise de registros de dois encontros presenciais, em que as práticas docentes foram compartilhadas.

Os resultados apontam que o GTPA se configura como um modo de garantir o cuidado com a docência e seu fortalecimento pelos pares, através de um movimento colaborativo de pensar a prática e de reorganizá-la a partir de determinados referenciais teórico-pedagógicos. Para a autora, o processo de aprendizagem entre os professores, formando-se continuamente em um grupo (des)hierarquizado a partir da reflexão de suas práticas, possibilitou um caminho para a pedagogia da autonomia (STANO, 2015).

O quarto artigo do Quadro 1, elaborado por Felden (2017), traz como problema de pesquisa os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos coordenadores de área. Trata-se de um estudo qualitativo, utilizando entrevistas semiestruturadas com sete coordenadores de diferentes áreas (que também exercem a docência universitária) de uma universidade comunitária do interior do estado do Rio Grande do Sul. A análise dos dados foi realizada através da observação do conteúdo dos discursos dos sujeitos, com base nas contribuições de Bakhtin (2004), Bardin (1979) e Minayo (2010).

A partir dos dados coletados e analisados pela autora, os coordenadores manifestaram como principal desafio e tensionamento conhecer o funcionamento de cada curso e seus procedimentos internos para acompanhar os coordenadores e

professores. A infraestrutura, a qualificação do corpo docente e as exigências de publicações, tendo em vista as avaliações externas, também aparecem na narrativa dos coordenadores de área. Quanto à qualificação do corpo docente, referem que seria ideal uma política de desenvolvimento profissional para os professores, com o objetivo de aprimorar a dimensão didático-pedagógica e específica, que acompanhe e sustente o trabalho deles.

A modalidade de formação que mais agrada e que se acredita ser mais efetiva para a qualificação do trabalho docente se relaciona a programas que estimulem o professor a buscar melhorar sua formação, principalmente em cursos de longa duração, como mestrados e doutorados. A criação de espaços de socialização de experiências entre as diversas áreas do conhecimento também foi revelada como essencial. A autora conclui o seu trabalho inferindo que qualificar a ação do professor na universidade pressupõe investir na formação continuada, como condição fundamental em direção ao desenvolvimento profissional docente, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos no âmbito universitário.

O artigo de Mello e Freitas (2018) é resultado de reflexões teóricas da pesquisa-ação que as autoras desenvolveram sobre a formação continuada de professores e considerando a concepção de desenvolvimento profissional docente, a partir de um Curso de Formação Pedagógica integrante do Projeto de Aperfeiçoamento à Docência, de uma universidade federal situada no Rio Grande do Sul. Foram analisados os registros feitos em quatro dos dez *campi*, contando com a participação de 142 servidores.

Mello e Freitas (2018) analisaram os resultados da pesquisa através de análise textual discursiva, tendo a metodologia dialética de construção do conhecimento como base da matriz teórico-conceitual. Concluem, pois, que o curso contribuiu para a prática pedagógica dos docentes universitários e que a implantação de políticas de formação continuada promove a formação permanente dos professores e, por consequência, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados encontrados corroboram no entendimento da formação docente como um elemento crucial à qualidade da educação.

O último artigo do quadro trata da pesquisa de Ferreira e Nunes (2019), que teve como objetivo conhecer a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor universitário. A pesquisa foi realizada em Portugal, mas consideramos pertinente relatar os achados dos autores, visto que

trazem semelhanças com outras pesquisas desenvolvidas no Brasil. O estudo se caracteriza como qualitativo, descritivo e exploratório e envolveu quinze professores de carreira, da área científica de enfermagem, de duas instituições públicas de Ensino Superior em Portugal, selecionados intencionalmente. Os autores recolheram os dados utilizando a técnica dos grupos de discussão e os analisaram através da técnica de análise de conteúdo.

Os dados apontam que, de uma forma geral, para esses professores, a formação contínua se revela preponderante no seu desenvolvimento profissional, traduzindo-se em aprendizagem e conhecimento profissional e no desenvolvimento de competências. A aprendizagem e o conhecimento profissional aparecem associados à atualização do conhecimento e os professores referem aprender através de diferentes modalidades de formação (oportunidades de aprendizagem formais e informais, processos de reflexão em grupo e as dinâmicas de trabalho colaborativo). Destacam também a relevância desses processos na atividade do professor e como forma de dar resposta às necessidades dos estudantes. Os autores finalizam o trabalho destacando que as instituições de ensino, nesse caso específico as de enfermagem, devem desenvolver mecanismos que lhes permitam identificar e também responder às necessidades de formação dos seus professores.

A pesquisa no Portal de periódicos da Capes também aconteceu em agosto de 2019, através da busca por assunto usando os descritores “formação continuada de professores” e “docência no ensino superior”, com recorte temporal das publicações realizadas nos últimos dez anos, atingindo um resultado de 203 (duzentos e três) trabalhos. Procedeu-se à leitura dos títulos e resumos, buscando apenas os trabalhos que corroborassem diretamente com o tema de pesquisa deste projeto, tendo, então, o resultado final sido afinado para 07 (sete) trabalhos, sendo uma tese e seis artigos, os quais constam no Quadro 2. As produções serão apresentadas apontando o problema da pesquisa, o método utilizado e os principais resultados encontrados.

Quadro 2: Trabalhos disponíveis no Portal da Capes de agosto de 2010 a agosto de 2019

Autores e Ano de Publicação	Instituição/Revista	Título da Tese/Artigo
RAMIREZ, V. L. (2011).	PUCRS	Tese: A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior.
OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F.(2012).	HOLOS	Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.
SORATTO, F. P.; NOGUEIRA, E. G. D. (2013).	Interfaces da Educação	A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito.
LAUXEN, S. L. (2014).	Revista Eventos Pedagógicos	A docência no ensino superior: saberes e práticas.
MANTOVANI, I. C. A.; CANAN, S. R. (2015).	Revista Internacional de Educação Superior	Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática.
NASCIMENTO, V. S. O. (2017).	HOLOS	O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional.
SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. S. (2017).	HOLOS	Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A tese de Ramirez (2011) discute a percepção de professores que lecionam nos cursos de bacharelado sobre a constituição de seu profissionalismo docente e as interfaces existentes com o seu exercício na docência. A pesquisa foi identificada como sendo um estudo de caso quanti-qualitativo, envolvendo 74 professores do Centro Universitário La Salle, localizado na região metropolitana do Rio Grande do Sul. A coleta de dados aconteceu em duas etapas: a primeira com a aplicação de questionário respondido pelos 74 docentes e tratados através de Estatística Descritiva, e a segunda, com 8 professores que responderam uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram trabalhados através da técnica de análise de conteúdo.

Os achados do estudo indicam um reduzido número de investigações direcionadas à formação de docentes bacharéis, necessitando investimento nessa área de investigação. Que é consenso entre os professores partícipes da pesquisa que prepondera entre eles a formação inicial técnica-científica, carecendo de conhecimentos didático-pedagógicos e que os pesquisados foram unânimes em ressaltar a formação continuada como fundamental em seus processos formativos como docentes, pessoal e profissionalmente. Ramirez (2011) infere, então, que a formação continuada no processo de constituição do profissionalismo docente é um dos elementos diferenciais que viabiliza, no contexto da educação superior, uma ação educativa mais qualificada.

O artigo de Oliveira e Silva (2012) versa sobre os desafios a serem enfrentados na formação de docentes para o campo da educação profissional e superior, tendo desenvolvido a temática por meio de revisão bibliográfica e utilizando parte de estudos resultados de uma tese sobre a docência exercida por bacharéis que atuam no âmbito das Instituições de Ensino Superior e da Educação Profissional da rede federal.

Os autores destacam que os bacharéis se tornam professores sem nenhum tipo de conhecimento teórico/epistemológico sobre os processos de ensino-aprendizagem, e os licenciados assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo. Indicam que, no ambiente de trabalho, são poucos ou inexistentes os momentos de reflexão e de formação continuada para o exercício da docência, ficando a cargo das iniciativas individuais de cada docente a busca por essa formação. Destacam que a ampliação dos espaços de formação se constitui como um desafio, mas que devemos buscar a superação dos mesmos através: a) de incentivos da pesquisa sobre a própria prática; b) da ampliação das discussões sobre a formação

docente nos programas de pós-graduação; c) da ampliação da formação continuada institucional e d) da instituição de uma política de formação continuada para a docência de Ensino Superior e na Educação Profissional no interior das universidades e dos Institutos Federais.

O terceiro trabalho constante no Quadro 2 é o estudo de Soratto e Nogueira (2013), que buscou identificar e discutir a construção da docência, com foco na formação inicial e continuada dos professores do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na abordagem da História de Vida, na modalidade pesquisa narrativa. Os instrumentos para a coleta dos dados foram questionários e narrativas autobiográficas, e a análise dos dados permitiu o entendimento aprofundado da formação inicial e continuada dos professores investigados.

Os dados revelaram que os docentes investigados são ainda jovens e com pouco tempo na atividade docente, que não possuem estabilidade profissional, pois trabalham como professores contratados, o que faz com que o magistério superior, na maioria dos casos, não seja a atividade principal, minimizando, assim, o tempo dedicado à universidade. As autoras identificaram, também, que os bacharéis investigados que possuem pós-graduação *stricto sensu* não possuem formação pedagógica para a docência, uma vez que tal formação não abarca saberes inerentes à prática dos professores.

Com isso, os professores investigados vão trilhando a docência sem uma sólida formação pedagógica e baseando sua prática nas suas vivências e experiências enquanto aluno. Para Soratto e Nogueira (2013), é no processo de construção e autoconscientização docente que os docentes tomam para si a necessidade de uma preparação pedagógica efetiva, fato que se corrobora com a fala dos professores ao relatarem que buscam, através da formação continuada, suprir as dificuldades vindas da formação inicial em bacharelado.

O artigo de Lauxen (2014) apresenta os resultados de sua pesquisa realizada com docentes da área da saúde da Universidade Comunitária de Cruz Alta/RS. Versa sobre os saberes docentes do professor do Ensino Superior e o desafio da universidade na formação continuada desse profissional. A investigação segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo utilizado o questionário (com 10 professores) e a entrevista (com 5 professores) como instrumentos para coleta de dados.

A autora indica que é comum a esses professores o exercício da docência concomitante a outras atividades que desenvolvem como profissionais liberais. Essa aglutinação de atividades restringe a dedicação ao magistério a poucas horas semanais. Contudo, as experiências que os docentes levam para a academia advindas de suas vivências fora do espaço universitário são muito enriquecedoras. Um outro dado revelado na pesquisa é que os docentes que trabalham na área da saúde, apesar de serem mestres ou doutores, tiveram pouco contato com a formação pedagógica e acabam sendo autodidatas, ou atuam espelhados em um modelo de professor o qual têm admiração. Lauxen (2014) indica, então, que é necessário refletir sobre a necessidade da consolidação de ações transformadoras para a construção do docente no Ensino Superior, através da formação continuada.

Outro artigo encontrado foi o de Mantovani e Canan (2015), em que as autoras investigaram o Programa Pedagogia Universitária, desenvolvido por uma Universidade Comunitária do Interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve enfoque quali-quantitativo, e foi desenvolvida através de um estudo de caso. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas com docentes bacharéis (14 participantes) e coordenadores (6 participantes) do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias.

A pesquisa apontou que a maioria dos docentes exerce atividade profissional paralela à docência, possibilitando uma aproximação da academia com a vivência profissional. Contudo, essa dupla jornada lhes impedem de vivenciar e acompanhar o cotidiano dos seus alunos e da vida acadêmica. Referem trazer uma lacuna na formação pedagógica e didática, além de se perceber neles uma suposta desobrigação de participarem de atividades de pesquisa, extensão e de formação continuada.

As autoras relatam que a maioria dos pesquisados compreende o Programa Pedagogia Universitária implantado pela Universidade como contribuinte para o seu trabalho pedagógico, mas que o mesmo poderia ser melhor. Mantovani e Canan (2015) concluem que o Programa é um importante espaço para a formação continuada e para a construção da prática pedagógica, visando preencher as lacunas existentes no processo de formação dos docentes e viabilizando a construção de uma prática pedagógica que se traduza em uma educação de qualidade.

O penúltimo artigo do Quadro 2 trata da pesquisa de Nascimento (2017), de cunho qualitativo, baseada na metodologia da entrevista compreensiva, realizada com

treze docentes, com formação em bacharelado, que atuam no Ensino Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo discorrer sobre os caminhos percorridos por esses profissionais na docência do Ensino Superior e sobre como a pós-graduação influenciou nas trajetórias que os conduziram à docência.

Os dados revelam que para alguns dos entrevistados a docência surge devido ao sucesso na profissão que desempenhavam, outros por necessidade de emprego ou por motivos inesperados, como para melhorar de saúde, para se legalizar na instituição, dentre outros fatores, demonstrando que ser professor não era objeto de desejo dos profissionais. Nascimento (2017), analisando as falas dos entrevistados, percebe a importância que os professores concedem à pós-graduação para a docência universitária, considerando-a como um caminho que conduz o bacharel à profissão docente. Todavia, alguns encontraram dificuldades ao terem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

A autora conclui considerando que existe a necessidade de estreitamento dos vínculos entre os programas de pós-graduação e a graduação, possibilitando aos mestrandos e doutorandos, que além de suas formações como pesquisadores, seja garantida a formação como docentes de nível superior, dada a importância revelada à pós-graduação para a carreira profissional docente.

O sétimo e último artigo do Quadro 2 é a pesquisa de Silva e Souza (2017), em que discutem sobre o exercício da docência por bacharéis que lecionam no curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* João Pessoa. Baseados no método autobiográfico, seis engenheiros professores foram convidados para relatarem sobre as suas inserções na docência e suas experiências em sala de aula.

Os relatos dos entrevistados mostraram que a docência aconteceu de forma não planejada, prevalecendo aspectos contingenciais como o desemprego, a busca por estabilidade profissional no serviço público, insatisfações com o trabalho em empresas privadas, oportunidades geradas pelos concursos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, etc. Os entrevistados reconhecem a carência de uma formação pedagógica, mas referem que não têm investido nesse tipo de formação na pós-graduação, de forma sistematizada. Os autores alertam para a necessidade das IES participarem efetivamente da integração e acompanhamento dos professores, em especial, os ingressantes, proporcionando momentos de

formação continuada para os mesmos e promovendo, assim, melhorias na qualidade do ensino ofertado.

A reflexão acerca dos dados teóricos e metodológicos dos trabalhos pesquisados pode demonstrar como a temática da formação continuada de docentes que atuam no Ensino Superior vem sendo abordada, reforçando a compreensão do assunto em estudo e corroborar com a construção dessa pesquisa e de outros da mesma área de conhecimento. Dessa forma, Romanowski e Ens (2006) consideram o estado da arte de suma importância e afirmam que:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

É consenso entre os autores que compõem esta seção, que a docência no Ensino Superior é marcada por desafios, dentre os quais aparece, na maioria dos trabalhos, a ausência ou pouca formação didática e pedagógica dos professores. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* geralmente formam seus alunos para uma área específica da sua formação inicial. Já os cursos *stricto sensu* tem um enfoque maior sobre a pesquisa, destinando poucas ou nenhuma disciplina que fomentem a formação para a docência.

Para os bacharéis que exercem a docência, as lacunas no processo de formação que os capacitem para a docência se apresentam de forma mais acentuada, como indicam os estudos de Ramirez (2011), Oliveira e Silva (2012), Sorato e Nogueira (2013), Lauxen (2014), Mantovani e Canon (2015), Silva e Sousa (2017), Nascimento (2017) e Ferreira e Nunes (2019).

As pesquisas indicam que os programas e atividades de formação continuada para os docentes são instrumentos valiosos para ressignificação das suas ações e práticas pedagógicas, e podem ser acessados via cursos de pós-graduação (OLIVEIRA; SILVA, 2012; NASCIMENTO, 2017), programas institucionais (LUZ; BALZAN, 2012; MANTOVANI; CANON, 2015; MELO; FREITAS, 2018; OLIVEIRA; SILVA, 2012) e através da reflexão sobre a própria prática (OLIVEIRA; SILVA, 2012; STANO, 2015).

Analisar cada contexto, considerando a localização geográfica e as especificidades institucionais é tarefa primordial para reconhecer a realidade docente,

e então, propor ações interventivas capazes de transformar as práticas profissionais e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado.

O estado da arte elaborado nos permitiu concluir que dos treze estudos analisados apenas os de Ramirez (2011) e Luz e Balzan (2012) foram desenvolvidos em IES privadas, sendo os demais em IES públicas e/ou comunitárias. Somente os estudos de Nascimento (2017) e Silva e Souza (2017) analisaram o contexto da formação de professores na Região Nordeste do Brasil, prevalecendo os da Região Sul. Também nos possibilitou aproximação com diversas produções contemporâneas, que auxiliaram na escolha de categorias de análise e da metodologia para esta pesquisa, além de nos indicar que os estudos sobre a formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior, notadamente os da esfera privada, ainda são escassos, principalmente no Nordeste, sendo o estado cearense silenciado em pesquisas e publicações nessa área.

A IES a qual nos propusemos investigar privilegia os contextos e os sujeitos silenciados nas pesquisas, quais sejam: instituição privada, localizada no interior do estado do Ceará, que oferta apenas cursos de bacharelado e tem o seu corpo docente formado, em sua maioria, por bacharéis, por isso entendemos a relevância desta pesquisa. As IES precisam desenvolver mecanismos que lhes possibilitem identificar e responder às necessidades de formação dos seus docentes, e as pesquisas podem indicar esse caminho.

No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso metodológico proposto para esta pesquisa. A mesma se aproxima da proposta de Ramirez (2011) e Lauxen (2014), apresentando uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento a ser utilizado para a coleta de dados a entrevista, realizada com os docentes que lecionam na instituição *lócus* da pesquisa, cujos dados foram tratados por meio da análise de conteúdo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao olhar a realidade, temos o vício de julgar que nosso ângulo é, se não o único, pelo menos o melhor. Entretanto, há outros pontos de vista, a contradição é uma característica fundamental do real, que se apresenta multifacetado e exige um esforço de abrangência para podermos conhecê-lo. A atitude crítica é humilde, ciente dos limites. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito a ser conhecido empreende uma busca que pode ampliar seu saber (RIOS, 2006, p. 82).

Neste capítulo, é apresentada a trajetória metodológica percorrida para a realização desta pesquisa, cujo objetivo geral foi investigar que desafios são enfrentados e que possibilidades são vislumbradas no processo de formação continuada dos professores de uma IES privada no interior do estado do Ceará. Inicialmente, é apresentado o *lócus* da pesquisa e, na sequência, discute-se sobre a caracterização da mesma quanto ao modo de abordagem e seus procedimentos, os sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como a metodologia de sua análise.

3.1 Conhecendo o *lócus* da pesquisa

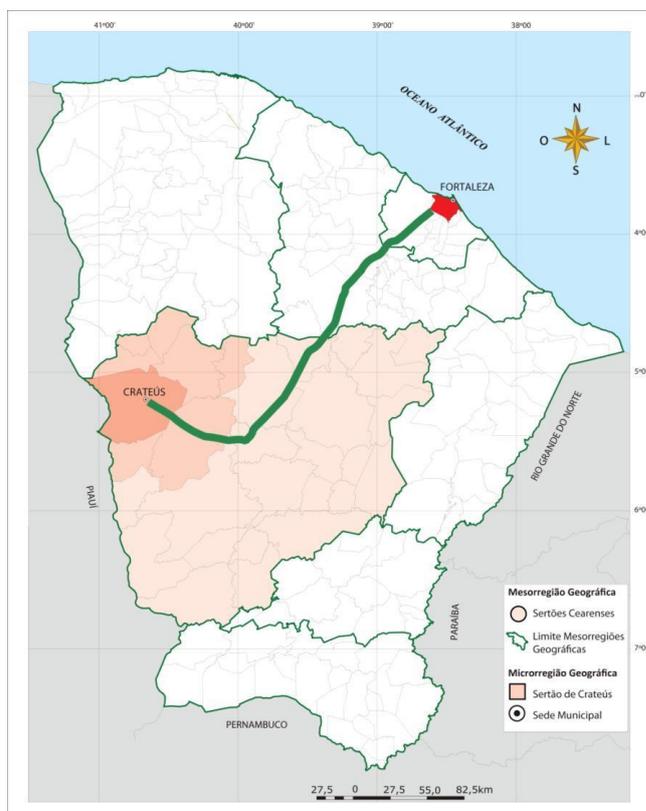
A pesquisa teve como *lócus* uma Instituição de Ensino Superior, da rede privada, localizada em Crateús, interior do estado do Ceará. O nome da instituição não será divulgado como forma de resguardar a identidade institucional e também dos sujeitos entrevistados.

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Crateús está localizado na porção oeste do estado do Ceará, com distância de 350 Km da capital Fortaleza. A população do município é de 72.812 habitantes. Sua maior concentração é na área urbana, compreendendo 52.644 habitantes, o que representa 72,30% da população⁵.

Ainda de acordo com o IBGE, quanto à infraestrutura, Crateús conta com abastecimento de água e rede de esgoto, fornecimento de energia elétrica, unidades de saúde públicas e privadas, oferta de educação básica e superior, tanto em instituições públicas quanto privadas. A atividade econômica do município se apoia no setor de serviços, fundamentalmente o comércio. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,644, o que coloca o município na 30ª posição dentro do estado do Ceará e na 3.222ª posição considerando todos os municípios brasileiros.

A Figura 1 apresenta a localização de Crateús, considerando o recorte geográfico do estado do Ceará.

Figura 1. Localização da cidade de Crateús-CE



Fonte: Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Crateús (2014).

⁵ Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>>. Acesso em: 11 out. 2020.

A IES *lócus* desta pesquisa oferta quatro cursos de nível superior, modalidade presencial, turno noturno: Bacharelado em Direito, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Psicologia e Bacharelado em Serviço Social.

Na oferta do primeiro semestre de 2020, a IES apresentava quadro docente composto de cinquenta e sete professores, cuja maioria é de bacharéis enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e advogados. Contava também com alguns licenciados das áreas de Filosofia, Sociologia, História, Biologia e Letras. As titulações variam entre especialistas, mestres e doutores. Um dado interessante a ser mencionado é que parte dos docentes não reside em Crateús, vindo semanalmente da capital Fortaleza para lecionar suas aulas, permanecendo de dois a quatro dias na cidade.

A Instituição, ciente dos objetivos, métodos e técnicas a serem utilizadas nesta pesquisa, concordou em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, concedendo sua anuência formal através de Carta de Anuência Institucional, devidamente assinada, cujo modelo consta no Apêndice A.

3.2 Características da pesquisa

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2015), responde a questões muito particulares. Esse tipo de abordagem trabalha com um nível de realidade social que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Esses fenômenos humanos são entendidos como parte da realidade social, uma vez que o homem se distingue dos demais animais não só pelo agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações a partir da realidade vivida e partilhada com seus pares. A pesquisa qualitativa busca “[...] compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2015, p. 24).

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, entendemos a abordagem qualitativa como a que melhor respondeu ao conjunto dos mesmos, a seguir: identificar como se constituiu/constitui a trajetória da formação dos professores que atuam em uma IES privada; analisar como esses docentes compreendem o processo de formação continuada e suas reverberações no processo de ensino e

aprendizagem; conhecer os entraves que impedem os profissionais docentes de buscarem qualificação permanente; e identificar as alternativas adotadas por eles para sua formação continuada. Essa abordagem não se preocupa em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que permeia a vida e o fazer profissional desses docentes, valorizando suas falas, suas crenças, seus valores e suas atitudes.

Corroboram com esse entendimento os escritos de Marconi e Lakatos (2017), ao referirem que na abordagem qualitativa há uma preocupação por parte do pesquisador em apreender o significado social que os pesquisados atribuem aos fatos, aos problemas que vivenciam. Tal abordagem se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo uma análise detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento para compreender os fenômenos estudados dentro do contexto em que aparecem.

Nesse estudo, a nossa inquietação e a proposição de análise consistiu em compreender, a partir da fala dos entrevistados, que desafios enfrentavam os professores de uma IES privada em seus processos de formação continuada, como os docentes entrevistados reagiam diante desses desafios e que alternativas encontravam para se manterem em constante formação, reafirmando a escolha por uma pesquisa qualitativa.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa possui cinco características que a definem: 1) estuda o significado da vida dos sujeitos, nas condições da vida real; 2) representa as opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo; 3) abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que auxiliam a explicação do comportamento humano; e 5) busca utilizar múltiplas fontes de evidência ao invés de se basear em uma única fonte.

Com a pesquisa qualitativa foi possível conhecer as motivações dos professores entrevistados para buscarem a docência como campo profissional, suas dificuldades, suas motivações, suas alternativas e sugestões para o processo de formação continuada, auxiliando na compreensão do fenômeno investigado, dado o recorte específico de uma IES privada localizada em Crateús, interior do estado cearense.

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa documental. Nessa fase, houve acesso a alguns documentos institucionais os quais permitiram traçar o perfil dos

professores vinculados àquela IES, no tocante à quantidade de docentes, tipo de vínculo institucional (integral, parcial e horista), tempo de serviço, suas titulações, tempo de experiência no magistério superior naquela IES, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, número de publicações, dentre outras informações consideradas pertinentes. Os dados coletados levaram em consideração apenas os professores vinculados à IES no primeiro semestre do ano de 2020.

Segundo Gil (2018), os documentos mais comumente consultados nesse tipo de pesquisa são os documentos institucionais, mantidos nos arquivos das empresas, bem como registros estatísticos, documentos jurídicos, documentos iconográficos etc. As informações levantadas foram organizadas inicialmente em instrumental próprio (APÊNDICE B), o que auxiliou a traçar o perfil desses professores.

Para se obter acesso aos dados, a pesquisadora compareceu, em maio de 2020, ao Departamento de Recursos Humanos da IES, levando a Carta de Anuência Institucional e Instrumento de Coleta de Dados, explicando os objetivos da pesquisa, bem como quais informações desejava obter. Prontamente, o responsável pelo setor agendou um dia e um horário específico para fornecimento das informações. O acesso a esses dados foi concedido ainda no mês de maio, durante duas manhãs. A consulta aos documentos se deu na presença do responsável pelo setor, que se dispôs a tirar as dúvidas que foram surgindo durante o manuseamento e interpretação dos dados.

Cada professor tem uma pasta que constam cópias dos seus documentos pessoais de identificação, cópia do Contrato de Prestação de Serviços junto à IES, diplomas de Graduação e Pós-Graduações, cópia do Currículo *Lattes* e comprovantes das publicações.

Os dados que se teve maior dificuldade em levantar as informações foi no tocante ao número de publicações, pois as pastas estavam, em sua maioria, desatualizadas quanto a esse item, bem como os currículos lá arquivados eram muito antigos, remontando, por vezes, à época da contratação do docente ou datado do último ato autorizativo de reconhecimento do curso que o mesmo estava vinculado.

Diante desse empecilho, procedeu-se a uma consulta na Plataforma Lattes⁶ para o levantamento da quantidade de publicações de cada professor vinculado à IES. Quanto ao número, a IES tinha, em maio de 2020, seu quadro docente composto por 57 professores. Foram consideradas todas as publicações constantes no currículo,

⁶ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: maio e junho de 2020.

independentemente da data de publicação e da modalidade (resumos em anais de eventos, artigos, capítulos de livros etc).

Outra informação que se mostrou controversa, em alguns casos, foi referente à data de contratação do professor na IES. A informação constante nos documentos institucionais divergia da informação prestada pelo professor no seu Currículo *Lattes*. Quando indagada sobre o motivo das informações serem diferentes, a pessoa responsável pelo setor relatou que só constava ali a data da formalização da contratação do professor em Carteira Profissional de Trabalho, que alguns passaram um tempo sob regime de trabalho de horista, além de alguns casos em que houve desligamento e recontração do docente, figurando nos documentos disponibilizados para a pesquisa apenas o registro da última contratação.

Esse momento propiciado pela pesquisa documental foi de grande relevância, pois já nessa fase da pesquisa foi possível conhecer um pouco sobre os docentes, suas áreas de formação e atuação, bem como um novo item foi adicionado ao instrumento de coleta de dados, que se tratava de saber se o professor desenvolvia outra atividade laborativa além da docência naquela IES. Constatou-se que muitos lecionam em mais de uma Instituição de Ensino (Educação Básica e Superior) e muitos têm vínculos empregatícios relacionados a sua área de formação, atuando como enfermeiros, advogados, assistentes sociais e psicólogos.

Dos dados levantados durante a pesquisa documental, considera-se ser relevante a exposição de alguns deles, buscando conhecer o perfil dos docentes e as especificidades concernentes à IES investigada.

Quanto ao número, o quadro docente era composto por 57 professores, todos contratados com formalização em Carteira de Trabalho. Quanto ao regime de trabalho, 37 professores eram contratados em regime parcial, 20 sob regime integral e nenhum horista. De acordo com o Inep (2019), a queda da participação de horistas na rede privada, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes.

No tocante ao sexo, eram 29 mulheres e 28 homens, correspondendo a 50,9% e 49,1%, respectivamente, refletindo uma participação praticamente equânime entre os sexos. Comparando os dados da IES pesquisada com as informações da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2018, percebe-se que os mesmos apresentam

uma semelhança, já que para as IES privadas, o percentual de docentes mulheres é de 47,2% e de homens é de 52,8% (INEP, 2019).

Quanto à idade, apresentava-se de forma bastante heterogênea com predominância para a faixa etária compreendida dos 31 a 35 anos, com 24 professores. As faixas etárias com menor número de docentes são as compreendidas entre 46 a 55 anos, com apenas 4 professores, conforme podemos observar na Tabela 10.

Tabela 10 – Faixa etária docente por sexo na IES pesquisada

Faixa etária docente	Homens	Mulheres	Total por faixa etária	Percentual
26 a 30 anos	5	6	11	19,3%
31 a 35 anos	15	9	24	42,1%
36 a 40 anos	2	5	7	12,3%
41 a 45 anos	4	7	11	19,3%
46 a 50 anos	1	2	3	5,3%
51 a 55 anos	1	0	1	1,7%
Total	28	29	57	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa documental (2020).

Quanto ao local de residência, identificamos que 24 professores residem em Crateús e 33 residem em outros municípios cearenses, a maioria na capital Fortaleza. Esses docentes se deslocam semanalmente para ministrar suas aulas, passando de 1 a 4 dias em Crateús. Durante esse período, ficam em apartamentos institucionais e recebem ajuda de custo para passagem intermunicipal, táxi e alimentação. Os dados refletem a dificuldade de encontrar professores com titulações de especialistas, mestres e doutores residentes nas cidades interioranas, bem como reforçam a desigualdade na distribuição regional dos programas *stricto sensu*, com forte concentração nas regiões mais ricas do país, como indicam os estudos de Cirani, Campanario e Silva (2015).

Outra informação levantada foi justamente com relação ao grau acadêmico e às titulações dos docentes vinculados à IES pesquisada, os quais estão sistematizados nas Tabela 11 e 12, a seguir.

Tabela 11 – Tipo de grau acadêmico dos docentes da IES pesquisada

Grau Acadêmico	Homens	Mulheres	Total por grau acadêmico	Percentual
Licenciatura	9	1	10	17,5%
Bacharelado	19	28	47	82,5%
Total	28	29	57	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa documental (2020).

Dos 57 professores, 10 têm apenas licenciatura, apresentando as seguintes áreas de formação: História, Letras, Ciências, Ciências Biológicas, Pedagogia e Filosofia. Dos 47 bacharéis as formações são em: Direito, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Farmácia e Recursos Hídricos. Dentre os bacharéis, 5 apresentaram também uma segunda formação do tipo licenciatura.

Quanto ao gênero, os homens são maioria nas licenciaturas e as mulheres nos bacharelados. Considerando que entre as profissões de Enfermagem⁷, Serviço Social⁸ e Psicologia⁹ prevalece uma composição majoritariamente feminina, isso pode nos indicar porque há mais mulheres do que homens com formação de bacharelado na IES pesquisada. Apenas no Direito¹⁰ há um equilíbrio no percentual entre ambos os sexos.

Quanto à titulação desses professores são 18 especialistas, dos quais 9 estão atualmente matriculados em cursos de mestrado. Há um total de 35 mestres, sendo que 8 deles cursam doutorado e 4 apresentam a titulação de doutor (TABELA 12). Quanto aos docentes que cursam mestrado, são 5 mulheres e 4 homens, e os doutorandos se apresentam em número de 3 mulheres e 5 homens.

⁷ Dados do Conselho Federal de Enfermagem demonstram que 87,24% dos profissionais de enfermagem são do sexo feminino (COFEN, 2011).

⁸ De acordo com a pesquisa “Assistentes Sociais no Brasil”, realizada em 2005 pelo CFESS, a profissão é composta majoritariamente por mulheres (pouco mais de 90%) (CFESS, 2005).

⁹ Dados de 2020 do Conselho Federal de Psicologia revelam que 86,4% dos psicólogos no Brasil se declaram como sendo do sexo feminino. Disponível em: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>. Acesso em: 11 out. 2020.

¹⁰ A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), apresenta em seu quadro de advogados, quantitativo por gênero, 49,86% de mulheres e 50,14% de homens. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 11 out. 2020.

Tabela 12 – Titulação docente na IES pesquisada

Titulação docente	Homens	Mulheres	Total por titulação	Percentual
Apenas Graduação	0	0	0	0%
Especialização	6	12	18	31,6%
Mestrado	18	17	35	61,4%
Doutorado	4	0	4	7,0%
Total	28	29	57	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa documental (2020).

Pode-se inferir, pelos dados coletados, que as titulações mais altas de mestrado e doutorado são alcançadas pelos professores do sexo masculino. A IES não tem nenhuma professora doutora, e mesmo contando com 3 mulheres doutorandas, ainda assim o acesso aos programas de doutorado pelo sexo masculino predomina (5 doutorandos).

De acordo com o Inep (2019), o número de docentes com apenas a titulação de especialista tem caído nos últimos anos, tanto em IES privadas quanto públicas, ao passo que a participação de docentes doutores tem ascendido na rede privada e rede pública. Docentes com mestrado continuam apresentando crescimento de participação na rede privada.

Outra informação levantada diz respeito ao professor ter outro vínculo empregatício. Dos 57 docentes, 18 têm a IES pesquisada como seu único vínculo empregatício, ao passo que 39 desenvolvem outra atividade remunerada. Identificou-se que 16 deles lecionam em uma outra (ou até mais de uma) Instituição de Ensino, seja da Educação Básica e/ou Superior. Se apresentam em número de 23 os docentes que estão desenvolvendo atividades relacionadas a sua área de formação, atuando como enfermeiros, advogados, assistentes sociais e psicólogos.

O último item que se julga importante ressaltar, justamente por ser uma preocupação e até exigência das IES quando da contratação de professores, é sobre o número de publicações. No instrumental de avaliação se exige que pelo menos 50% dos professores tenham, no mínimo 9 produções nos últimos 3 anos, para se atingir o conceito 5 (INEP, 2017).

Os números de publicações dos professores da IES pesquisada foram levantados com base em pesquisa realizada na Plataforma *Lattes*, como indicado

anteriormente. Não foi realizado um recorte temporal, tampouco por tipo de publicação (resumo simples, resumo expandido, artigos, capítulos de livros, etc).

Tabela 13 – Número de publicações dos docentes da IES pesquisada

Quantidade de publicações	Número de Docentes	Percentual
Nenhuma	7	12,3%
De 01 a 10	15	26,3%
De 11 a 20	20	35,1%
De 21 a 30	6	10,6%
De 31 a 40	1	1,7%
De 41 a 50	4	7%
De 51 a 60	3	5,3%
Mais de 100	1	1,7%
Total	57	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa documental (2020).

Nota: Foram consideradas todas as publicações informadas pelo professor na Plataforma *Lattes*.

É possível perceber que é pequeno o percentual de docentes que não possuem nenhuma publicação, sendo que o maior percentual na amostra é referente aos professores que têm entre 11 e 20 publicações, totalizando 35,1%. Apenas uma professora totaliza 149 publicações registradas no seu currículo.

Posteriormente à pesquisa documental foi realizada uma pesquisa de campo, com o intuito de conhecer a realidade com maior profundidade, momento em que foi utilizada a técnica da entrevista com os sujeitos partícipes da pesquisa – os professores do Ensino Superior.

Para Chemin (2015), a pesquisa de campo tende a estudar um único grupo ou comunidade social, a exemplo de comunidade geográfica ou de trabalho, de estudo, ou de qualquer outra atividade humana. A essa pesquisa se agregam outros procedimentos, como análise de documentos, filmagens, fotografias, utilização de técnicas de observação e de entrevistas com informantes para se obter explicações e captar interpretações sobre determinada situação que ocorre no grupo, com a finalidade de ressaltar a interação entre seus componentes.

Semelhante é o entendimento de Marconi e Lakatos (2018, p. 75) sobre a pesquisa de campo. As autoras explicam que:

Pesquisa de campo é a que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

Ainda de acordo as autoras, a pesquisa de campo vai além da simples coleta de dados. Abarca a definição dos objetivos, indicando o que deve ser coletado, qual técnica deverá ser empregada para coleta de dados, a determinação da amostra, bem como as técnicas de registro e de análise dos dados.

Após a pesquisa documental, muitos questionamentos apareceram, tais como: por que os professores buscam ou não espaços de formação continuada? Como conseguem conciliar a docência com outras atividades laborais? Como aconteceram os seus processos de formação para a docência? Como essa formação reverbera nos processos de ensino e de aprendizagem? O que poderia ser feito pela IES para ampliar sua formação continuada? De fato, para essas perguntas não seriam encontradas respostas nos documentos institucionais, o que reforçou a necessidade e a importância da realização de uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo tomada dentro de uma abordagem qualitativa, oferece a oportunidade de se representar culturas, organizações sociais e estilos de vida, através da obtenção de conhecimentos importantes sobre como as pessoas interagem, enfrentam situações e prosperam. O trabalho de campo ocorre com pessoas em seus ambientes da vida real (YIN, 2016).

O autor continua informando que:

As revelações e descobertas desses estudos podem levar a novas ideias que por sua vez podem ter implicações importantes muito além da cultura, organização social, estilo de vida ou condição psicológica particular, que foi objeto original do estudo. As contribuições da pesquisa qualitativa podem, conseqüentemente, assumir uma dupla natureza: novas informações sobre alguma coisa anteriormente pouco conhecida, combinadas com conceitos e revelações que possuem implicações para interpretações mais amplas das relações humanas (YIN, 2016, p. 130).

A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, proporcionou o conhecimento acerca de como acontece o processo de formação continuada dos docentes, além de ter propiciado reflexões que pudessem desencadear uma nova prática profissional e institucional referente àqueles docentes e àquela IES. Ademais, poderá contribuir, também, na disseminação da informação e do conhecimento sobre o fenômeno estudado, servindo de base para outras pesquisas e ações profissionais e institucionais.

O instrumento escolhido e utilizado para coleta dos dados no campo foi a entrevista. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe faz perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam à pesquisa. É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca conseguir dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Tem como objetivo levantar informações importantes e compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas sobre determinado assunto. É adequada para a obtenção de uma multiplicidade de informações, como conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores e expectativas (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2018).

Dentre as vantagens de se realizar a entrevista, neste estudo se destacam quatro. A primeira é por permitir a obtenção de dados mais profundos referentes ao comportamento humano, se comparada ao questionário. A segunda está no âmbito de possibilitar auxílio ao entrevistado caso algumas perguntas pareçam confusas, propiciando respostas mais relevantes. A terceira é permitir captar a expressão corporal do entrevistado, sua tonalidade vocal e ênfase nas respostas. A quarta é que oportuniza a obtenção de dados relevantes e significativos que não se encontram em fontes documentais (GIL, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2018).

A entrevista pode ser classificada de acordo com o seu tipo/modalidade, que varia de acordo com o propósito do pesquisador. A que foi utilizada nesta pesquisa é denominada de semiestruturada. Nesse tipo, o entrevistador se guia por um roteiro, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas sem oferecer ao entrevistado alternativas de resposta, propiciando que ele as responda livremente (GIL, 2019). O roteiro elaborado e utilizado com os professores entrevistados foi composto pelas dez questões abaixo elencadas:

- Qual sua área de formação e como se deu essa escolha?
- Você exerce alguma atividade atrelada a sua área de formação?
- Quando/como decidistes ser docente?
- Você trilhou algum caminho para constituição da sua formação enquanto docente? Conte como foi?
- Você teve algum contato, durante sua formação (graduação e pós-graduação), com conteúdos que versassem sobre práticas pedagógicas?

- Na sua opinião como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem?
- Como acontece seu processo de formação continuada?
- Quais entraves/dificuldades você identifica para a formação continuada? (Pós-graduações, cursos, eventos).
- Quais as alternativas encontradas para sua formação e qualificação permanente?
- Como você entende que a IES poderia contribuir para o processo de formação continuada dos seus docentes?

3.3 Sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas: algumas anotações

Os sujeitos que compuseram o universo desta pesquisa foram os professores que atuam na IES selecionada, que se apresentam em número de cinquenta e sete. Considerando o instrumento de coleta de dados escolhido, a entrevista semiestruturada, fez-se necessário eleger uma amostra para realizar as entrevistas.

A amostragem adotada foi do tipo não probabilística, por tipicidade. Essa amostragem consiste em selecionar um subgrupo da população que, à luz das informações disponíveis, possa ser considerado como representativo de toda a população (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2018).

Selecionamos, então, um número de oito docentes, tendo como critério de inclusão ser bacharel e lecionar há pelo menos três¹¹ semestres na IES. Foram escolhidos dois professores bacharéis em Direito, dois bacharéis em Enfermagem, dois bacharéis em Psicologia e dois bacharéis em Serviço Social, concedendo uma representatividade paritária entre os cursos oferecidos pela IES. Visando também uma representatividade no tocante ao gênero, foram selecionados, por curso, um docente do sexo masculino e uma do sexo feminino. Dessa forma, as diferentes escolhas da área de formação e atuação e também por serem homens ou mulheres podem indicar mais ou menos desafios no tocante à formação continuada, e ouvir diferentes histórias e pontos de vista permitiu uma riqueza maior de dados coletados, além de diferentes matizes de análise e interpretação dos mesmos.

¹¹ A escolha do tempo de vínculo se justificou por permitir que fossem elencados na amostra os docentes que tivessem pelo menos um ano completo de docência naquela IES, uma vez que muitos deles tiveram na instituição *lôcus* da pesquisa, sua primeira experiência como docente.

A pesquisa documental foi um momento de suma importância para o conhecimento dos profissionais que estariam aptos a compor a amostra da pesquisa de campo, momento em que seriam realizadas as entrevistas. O levantamento documental indicou que, dados os critérios lançados para a composição da amostra, havia um número superior a oito docentes aptos a serem entrevistados. Assim, optou-se por escolher o professor e a professora com maior tempo de contratação em cada curso.

Por se tratar de uma pesquisa com a participação de seres humanos, ela envolve considerações éticas. A ética designa o conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. Também é utilizada para se referir à conduta de pesquisadores nas diversas etapas que constituem o processo de pesquisa (GIL, 2019).

Segundo o autor:

Espera-se dos pesquisadores que seu comportamento seja pautado por princípios éticos. É graças à observância desses princípios que se procura evitar que as ações desenvolvidas na pesquisa não sejam danosas para os seres humanos que dela participam. Também é a observância desses princípios que orienta os pesquisadores na busca do conhecimento verdadeiro, inibindo tentativas de falsificação de dados. São, ainda, esses princípios que incentivam a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo entre os pesquisadores, favorecendo a produção coletiva de conhecimento (GIL, 2019, p. 33).

Para Yin (2016), existem alguns procedimentos que devem ser adotados pelo pesquisador, visando a proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa: obter consentimento informado voluntário dos participantes, preferencialmente por escrito; avaliar os danos, os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como minimizar qualquer ameaça de dano aos participantes (dano físico, psicológico, social, econômico, etc.); selecionar os participantes equitativamente; e assegurar o sigilo das identidades dos mesmos.

Esta pesquisa seguiu as diretrizes e normas previstas na Resolução n.º 466/2012 e n.º 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde. A Resolução 466 apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas que envolvem seres humanos, incorporando referenciais da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade) e visando assegurar os direitos e deveres inerentes aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. De forma complementar, a Resolução n.º 510 reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, e dispõe sobre às normas aplicáveis as

pesquisas quando os procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou de informações que podem ser identificadas ou, ainda, que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2012; 2016).

Com vistas a garantir que os princípios éticos na pesquisa fossem observados, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univates.

De acordo com Gil (2019, p. 37):

[...] universidades e instituições de pesquisa vêm constituindo comitês de ética. Esses comitês são responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos. No Brasil, são constituídos, em observância à Resolução CNS 196/96, como colegiados interdisciplinares para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

No início do mês de abril de 2020, foi realizado o cadastramento do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, para encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Univates, tendo sido expedido, ainda no mesmo mês, parecer favorável ao prosseguimento da pesquisa, com CAAE de número 30630720.0.0000.5310.

Com a pesquisa devidamente aprovada no Comitê de Ética, com os professores que seriam convidados para participar da entrevista já previamente selecionados, o estudo se encontrou diante de um desafio, daqueles que não se podia prever e para o qual não se tinha uma solução imediata: a pandemia provocada pelo Coronavírus (Covid-19), as regras de isolamento social adotadas e a consequente suspensão das aulas presenciais.

Durante o mês de abril, na IES *lócus* da pesquisa, houve a antecipação das férias e a partir do dia 04 de maio as aulas começaram a acontecer de forma virtualizada. A maioria dos professores selecionados para participar da pesquisa não reside em Crateús e mesmo que os protocolos de segurança de higienização e distanciamento fossem mantidos, não havia como realizar as entrevistas de forma presencial.

Dessa forma, foi preciso aguardar um pouco mais na esperança de que os casos de contaminação diminuíssem e que as atividades voltassem presencialmente. Passados quatro meses do início do isolamento social decretado no estado do Ceará, os casos continuavam em curva ascendente e sem nenhuma previsão de retorno das atividades presenciais. Foi então que, para dar continuidade à pesquisa, foi analisada

a possibilidade de que as entrevistas acontecem de forma virtualizada, através do *Google Meet*¹², que é um serviço de comunicação gratuito, de videochamada, ativado mediante conexão com *internet*.

Inicialmente, acreditou-se que poderia não ser a melhor forma de realizar as entrevistas devido a alguns imprevistos que poderiam acontecer, como ausência ou falhas de conexão com a *internet* e desconforto dos entrevistados devido à distância física. Além disso, é compreensível, também, que a pandemia havia sido responsável por um grande redimensionamento nas atribuições dos professores, que os mesmos já passavam muitas horas do dia preparando aulas, conectados virtualmente com seus alunos e com a direção acadêmica da IES e que talvez não tivessem tempo para participar. Somava-se a isso a aglutinação das tarefas domésticas e profissionais que a modalidade *home office* trouxe, além do medo e da insegurança quanto a uma possível contaminação sua ou dos seus familiares pela Covid-19. Tudo isso poderia se constituir em impasses para que os sujeitos não concordassem em participar da pesquisa.

Todos esses fatores pelos quais estavam ou poderiam estar passando os professores a serem entrevistados eram sentidos também pela pesquisadora. Durante alguns meses, percebeu-se desestimulada em prosseguir com a pesquisa devido ao contexto pandêmico. Foi então que, em agosto, após algumas conversas com a orientadora e outros pesquisadores, reavivou os desejos em prosseguir, e refletiu que os impasses previstos eram possíveis de serem contornados e que, para os professores, desligar-se um pouco dessa rotina para participar de uma entrevista poderia ser algo prazeroso.

Foi realizado, assim, contato com os oito docentes selecionados, por *e-mail* e através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, formalizando o convite para participação na entrevista e, conseqüentemente, na pesquisa. Cinco convidados confirmaram de prontidão, um declinou do convite alegando falta de tempo para participar e dois não responderam. Assim, outros três professores foram convidados e aceitaram participar. A amostra se manteve como previsto anteriormente: dois professores bacharéis (um homem e uma mulher) de cada curso.

Todos os professores convidados a colaborarem com a pesquisa foram informados que a participação era voluntária, tendo eles a liberdade de se retirar do

¹² Disponível em: <https://meet.google.com/>

estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A confidencialidade da pesquisa foi outro procedimento adotado, garantindo o sigilo quanto à identidade dos sujeitos. Os possíveis riscos/danos que a pesquisa poderia desencadear foram também informados. Esses dados estavam presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado individualmente a cada professor entrevistado. O TCLE, devidamente assinado pela pesquisadora foi encaminhado ao endereço eletrônico dos entrevistados, os quais devolveram para a pesquisadora com suas assinaturas, concordando em participar da entrevista. O TCLE elaborado e utilizado nesta pesquisa consta no Apêndice D.

A pesquisadora se disponibilizou para realizar as entrevistas no horário compreendido das 8h às 22h, de segunda a sábado, possibilitando que os entrevistados tivessem opção de escolher um horário que melhor se adequasse a sua rotina. O dia e o horário para cada entrevista foram sugeridos pelos entrevistados. A pesquisadora agendou a reunião no *Google Meet* e enviou o *link* de acesso para cada entrevistado, tanto por e-mail como por *WhatsApp*, com um dia de antecedência. Em duas ocasiões, algumas horas antes do horário marcado para a entrevista, dois professores pediram para que a mesma pudesse acontecer no dia seguinte, devido a imprevistos com o trabalho, o que foi prontamente acatado pela pesquisadora. As entrevistas aconteceram entre os dias 20 de agosto e 04 de setembro de 2020. Os turnos escolhidos pelos entrevistados foram manhã ou tarde, não tendo nenhuma acontecido no turno da noite, e todas aconteceram entre segunda e sexta-feira.

No dia das entrevistas a pesquisadora teve o cuidado de escolher um local tranquilo e com boa conexão de *internet*. Com meia hora de antecedência, cuidou para que a sala de reunião no *Meet* estivesse aberta, e tinha uma cópia do roteiro da entrevista impresso, papel e caneta e cópia do currículo *lattes* do entrevistado.

Ao receber cada professor na sala de reunião virtual, explicou-se novamente os objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios, além de agradecer pela disponibilidade em participar e contribuir com o estudo. Foi solicitada a autorização para gravar a entrevista e não houve nenhuma objeção dos professores. A gravação foi feita pela própria ferramenta disponibilizada pelo *Meet* e só foi ativado o modo “iniciar gravação” depois de terem sido explicitados os objetivos da pesquisa. A duração prevista para cada entrevista era de, aproximadamente, 30 minutos, mas elas tiveram duração média de 47 minutos. A de menor duração teve 25 minutos e a maior 58 minutos.

Um outro cuidado ético tomado foi o de informar aos entrevistados que eles receberiam uma cópia da transcrição de toda a entrevista, como forma de garantir que os dados transcritos retratavam de forma fidedigna as informações concedidas por cada entrevistado e que eles se sentiam confortáveis em compartilhar as informações. Essa postura adotada foi recebida com muito contentamento pelos professores e percebemos que os mesmos se sentiram muito mais confortáveis em falar, sabendo que depois poderiam excluir ou incluir alguma informação.

As entrevistas transcorreram sem problemas de ordem técnica (quedas ou falhas de conexão da *internet*) e sem interrupções (ligações telefônicas ou que alguma pessoa adentrasse no recinto). Os professores se mostraram bem à vontade durante o transcorrer da entrevista e não deixaram de responder nenhuma pergunta. A pesquisadora acredita que a primeira pergunta, sobre como se deu a escolha da área de formação, contribuiu para que se estabelecesse um ambiente confortável que deixasse os entrevistados mais à vontade.

De acordo com Duarte (2002), alguns cuidados metodológicos devem ser tomados para uma adequada coleta de dados, como evitar direcionamento das repostas seja pela entonação da voz ou por posturas e expressões corporais, manter atenção a como reagimos durante as perguntas e respostas, além de evitar explicar as perguntas com o intuito de não influenciar as respostas. Contudo, não foi possível seguir rigorosamente todas essas indicações. Durante diversos momentos da entrevista os professores compartilharam experiências engraçadas da sua trajetória, proporcionando leveza e descontração para o momento, com risos despertados de ambas as partes. Houve momentos em que a pesquisadora, além das perguntas previstas no roteiro, dialogou com os entrevistados sobre algumas questões levantadas. Também em alguns momentos os entrevistados perguntaram a opinião da pesquisadora em relação a determinado assunto, para o qual obtiveram respostas.

Como afirma Gil (2019), existe uma importância de interação entre pesquisador e pesquisados durante a pesquisa e a entrevista pode ser considerada como uma forma de interação social. Dessa forma, a pesquisadora buscou conduzir as entrevistas em forma de diálogo espontâneo, aberto, mas também cuidadoso e rigoroso, levantando informações necessárias à pesquisa, mas também sendo um momento prazeroso ao entrevistador e ao entrevistado, constituindo-se, também, em momento de reflexão e crescimento pessoal e profissional para ambos.

Decorridas as entrevistas, seguiu-se para o momento da transcrição das falas. Inicialmente as entrevistas foram ouvidas uma a uma. Utilizar a ferramenta do *Meet* para a realização das entrevistas, com a gravação das mesmas, apresentou um potencial que inicialmente não havia sido cogitado, que foi a possibilidade de não apenas ouvir as falas dos entrevistados outra vez, mas de poder rever as suas expressões faciais, suas hesitações, as pausas, os silêncios, os gestos. Em alguns momentos em que era difícil entender a pronúncia de alguma palavra, poder rever o vídeo e fazer a leitura labial facilitou bastante.

As transcrições ocorreram utilizando a ferramenta de áudio *Windows Mídia Player* para reproduzir o vídeo e o editor de textos *Microsoft Word*, mais especificamente a ferramenta de digitação por voz, disponível no próprio *Word*. A velocidade de reprodução do áudio foi diminuída, assim, à medida que se ia escutando e repetindo as frases o *Word* procedia com a digitação. Posteriormente à digitação por voz, foi realizada uma nova leitura do documento, guiado pela reprodução do áudio, seguida de uma revisão de grafia das palavras, as pontuações, além de serem inseridos outros elementos, como momentos de pausa, de risos, etc.

Foram 377 minutos de entrevistas transcritas que totalizaram 118 páginas de conteúdo, aí incluídas as falas, também, da pesquisadora. O processo de transcrição foi longo e cansativo, mas permitiu uma aproximação ainda maior com as informações concedidas pelos entrevistados. O processo de escutar várias vezes facilitou a identificação dos pontos semelhantes e divergentes nas falas, colaborando muito para a fase de análise do material.

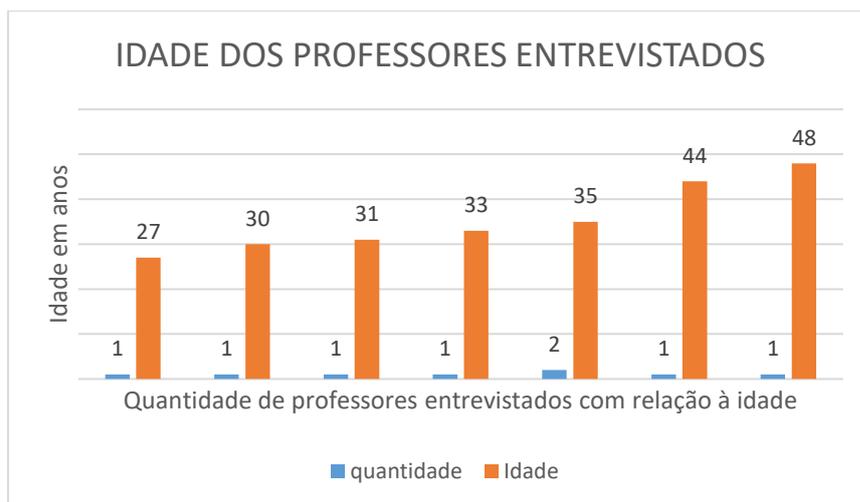
Cada entrevistado recebeu em seu endereço de *e-mail* a entrevista na íntegra, e foi dada a possibilidade de incluir ou retirar qualquer informação. Essa postura adotada permitiu que cada entrevistado aprovasse o que seria analisado e divulgado pelo pesquisador, como também dava a possibilidade de que se inserissem comentários como forma de complementar ou corrigir alguma resposta. Apenas um professor devolveu com alguns ajustes, corrigindo uma informação e acrescentando outras. Com as falas validadas pelos entrevistados, um novo arquivo apenas com as falas dos entrevistados foi criado, em um total de 85 páginas.

De posse dos dados aptos para análise, foi definido como as falas dos professores seriam citadas no texto sem revelar sua identidade. Para isso, foi atribuído um código a cada professor, composto pela letra "P" e seguido de um numeral (1 a 8).

Sempre que alguma fala conferida pelos professores for transcrita ou comentada, a mesma será seguida pelo código correspondente àquele docente: P1, P2, P3, até P8.

Quanto ao perfil dos entrevistados, em relação ao sexo, foram quatro homens e quatro mulheres, com idades entre 27 e 48 anos, conforme detalhamento no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

No tocante à formação, são dois bacharéis por curso (um homem e uma mulher): Direito, Enfermagem, Serviço Social e Psicologia. Das titulações, entre os entrevistados predominam as de mestre, com sete docentes e apenas um especialista. Todos os professores cursaram uma ou mais de uma especialização. Entre os entrevistados mestres, três cursam doutorado e o professor especialista cursa mestrado. Quanto ao local de residência, apenas um professor reside em Crateús e os demais residem em Fortaleza ou cidades próximas.

Dos professores entrevistados, no que diz respeito às datas de contratação na IES pesquisada, as mesmas variam entre os anos de 2011 e 2019, conforme explicitado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de professores pesquisados, por ano de contratação



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao exercício de atividades ligadas à área de formação, cinco docentes atualmente exercem outras atividades laborais e três têm apenas a docência como atividade remunerada. Dentre os entrevistados, três referiram lecionar em outras IES.

Conhecido brevemente o perfil dos professores entrevistados, a etapa seguinte foi a da categorização e análise das entrevistas, seguindo a proposta da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

3.4 Análise dos dados coletados

Os dados transcritos e validados pelos entrevistados foram organizados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a autora “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Esse tipo de análise se organiza em torno de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, de posse das entrevistas já transcritas, passe-se para o momento em que se organiza a leitura dos documentos. De acordo com Bardin (2011), algumas regras precisam ser observadas: 1) exaustividade – sugere-se esgotar todo o conteúdo, sem omissões; 2) representatividade – a amostra deve representar o universo; 3) homogeneidade – os dados devem se referir ao mesmo tema, coletados a partir de uma mesma técnica e por indivíduos semelhantes; 4) pertinência – necessidade dos documentos estarem adaptados aos objetivos da

pesquisa; 5) exclusividade – um elemento deve ser classificado em apenas uma categoria.

Ainda segundo a autora, nessa análise inicial do material é preciso fazer mais que uma simples leitura. É necessário questionar sobre o que disse o entrevistado, como disse e porque disse. A leitura questionadora pode ser melhor realizada se à medida que ela for acontecendo nos perguntamos sobre:

O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc. (BARDIN, 2011, p. 98)

Nessa fase da pré-análise foi fundamental o trabalho conjunto entre pesquisadora e orientadora, lendo e relendo as entrevistas e procedendo a esse questionamento dos dados conferidos pelos entrevistados. Dessa forma, procedeu-se com a identificação dos pontos comuns e recorrentes nas falas com a criação de uma legenda de cores para melhor visualização e auxílio na elaboração das categorias de análise.

A fase seguinte – exploração do material – consiste em escolher as unidades de codificação. Por codificação se entende a transformação dos dados brutos do texto para permitir que se atinja uma representação do conteúdo ou da sua expressão. A organização da codificação compreende três etapas: 1) o recorte – escolha das unidades; 2) a enumeração – escolha das regras de contagem; 3) a classificação e a agregação – escolha das categorias (BARDIN, 2011).

Nessa etapa de exploração do material, buscou-se transformar os dados das entrevistas em um conteúdo, em informações que expressassem significado. Aqui a legenda de cores criada na primeira fase auxiliou na definição das unidades de codificação, quando se analisou, com mais exaustividade, os conteúdos expressos pelos entrevistados, buscando os pontos recorrentes nas falas, que nos permitiu definir quatro categorias analíticas. Foram criados novos arquivos, um para cada categoria, ao mesmo tempo em que foram selecionados os fragmentos das entrevistas que seriam utilizados na última etapa.

Ficaram assim definidas as categorias: 1) Oportunidades, escolhas e vocação: percursos na constituição do “ser professor” de docentes bacharéis; 2) Formação docente, práticas pedagógicas e as ressonâncias no processo de ensino e

aprendizagem; 3) Dinheiro, tempo, distância geográfica e família: dificuldades para a formação continuada; 4) Dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada.

Após a fase da exploração do material, passamos então para a última fase da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados, quando acontece a inferência e a interpretação dos dados. Nessa etapa, buscou-se tornar os resultados válidos e significativos, fazendo uma análise dos mesmos à luz do referencial teórico levantando, dando sentido à interpretação.

Entende-se que a análise de conteúdo proporcionou um estudo profundo e cuidadoso dos dados levantados, e se constituiu como uma ferramenta apropriada de interpretação das percepções dos professores entrevistados. Não apenas no tocante aos desafios e às possibilidades da formação continuada, objetivo central deste estudo, mas por permitir compreender, neste estudo, como as escolhas e os caminhos percorridos para a sua constituição enquanto docente reverberaram no processo de ensino e aprendizagem junto aos discentes, ao mesmo tempo em que repercutiram na totalidade das suas vidas, para além da sala de aula.

No capítulo a seguir, serão apresentadas as análises das entrevistas, organizadas a partir das categorias levantadas, discutindo esses dados a partir do referencial teórico exposto nos capítulos anteriores.

4 Narrativas de professores bacharéis sobre a docência e a formação continuada

Neste [capítulo] não só se lê, se conversa e se escreve sobre o ofício de professor, mas também se mostra o professor em seu exercício, ou seja, preparando aulas, dando cursos, dando palestras, lendo e escrevendo, conversando com seus alunos, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender como é e como fazer isso de ser professor (LARROSA, 2018, p. 9).

Para refletir sobre como os professores percebem a docência, os desafios e as possibilidades que permeiam o exercício da profissão e da formação continuada, é apresentada, neste capítulo, uma análise das falas dos professores bacharéis entrevistados, relacionando-as com o referencial teórico que sustenta este estudo. A seção está organizada em quatro subcapítulos, de acordo com as categorias que emergiram no decorrer da pesquisa.

No primeiro subcapítulo intitulado “*Oportunidades, escolhas e vocação: percursos na constituição do ‘ser professor’ de docentes bacharéis*”, é apresentada como foi a escolha dos professores pela sua área de formação e como e quando a docência se apresentou enquanto ofício para os mesmos. O segundo, “*Formação para a docência, práticas pedagógicas e as ressonâncias no processo de ensino e de aprendizagem*”, contempla como se desenvolveu a formação para a docência, as práticas pedagógicas por eles utilizadas e como isso reflete nos processos de ensino e de aprendizagem junto aos discentes. O terceiro subcapítulo, “*Dinheiro, tempo,*

distância geográfica e família: dificuldades para a formação continuada”, a ênfase está nos desafios e dificuldades elencados pelos professores para o processo de formação continuada. Por fim, o quarto subcapítulo, “*Dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada*” apresenta as possibilidades encontradas e também aquelas almejadas pelos professores bacharéis para a sua formação continuada.

A partir da fala de Larrosa (2018, p. 10), quando afirma “[...] espero que a minha maneira de falar sobre o ofício do professor consiga interessar a todos aqueles que [...] gostam de escutar as pessoas contando o que fazem e pensando sobre isso [...]”, é que construímos este capítulo, buscando produzir reflexões, inquietações e inspirações sobre a docência e a formação continuada.

4.1 Oportunidades, escolhas e vocação: percursos na constituição do “ser professor” de docentes bacharéis

Ao pensarmos a docência como espaço de atuação profissional, a mesma parece ser uma escolha um tanto evidente para aqueles que advêm dos cursos de licenciatura, pois é um nível de formação direcionada para quem pretende lecionar. Já para os concluintes dos cursos de bacharelado, nem sempre a docência aparece como uma escolha inicial, pois a formação do bacharel o capacita para exercer as atividades profissionais atreladas a sua área de conhecimento. Para os bacharéis, a docência poderá ser exercida no Ensino Superior, desde que os mesmos tenham alguma formação em nível de especialização, mestrado ou doutorado.

Considerando que os participantes desta pesquisa são todos bacharéis, com áreas de formação em Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social e que muitos deles exercem atividades laborais na área de formação concomitante à docência, acredita-se ser importante iniciarmos relatando como aconteceram as escolhas pela área de formação. Para muitos deles, a escolha se deu de forma aleatória, ou mediante a influência dos familiares, ou ainda por uma pressão para ingressar no Ensino Superior, independentemente de qual curso seria:

[...] eu não queria Direito, não era minha opção, nunca foi na verdade [...] Minha opção era Medicina. [...] eu só fiz Direito por influência da minha mãe [...] porque era o sonho dela. [...] [P1].

[...] o meu marido é [nome da profissão] [...] e eu fui me interessando pela área da saúde [...], ele [...] fazia as pesquisas, eu achava muito interessante. Aquilo ali foi me dando mais ênfase a pensar na possibilidade de modificar a área de atuação [...]. Minha mãe já é técnica de enfermagem, ela queria muito que a filha dele fosse para a área da saúde, [...] minha tia é enfermeira, meu tio é médico, aí ficava aquela história, dos parentes todos querendo direcionar você [P3].

[...] a escolha pela enfermagem surgiu mediante [...] minha família [...] principalmente também pela minha religião, em saber que muitos santos católicos eles foram enfermeiros. [...] tudo isso fez com que eu escolhesse a minha formação, pela minha formação católica e também está ligado a querer ajudar as pessoas [P4].

[...] a minha graduação foi bem aleatória. [...] eu estava tentando passar no vestibular por uma pressão dos pais [...] fiz vestibular de administração, não passei. Depois tentei outro vestibular, não passei [...] aí fui e fiz Serviço Social, porque era “fácil de passar”, digamos assim, comparado ao Direito, à Medicina [...] [P8].

Eu sou psicólogo de formação, não foi a primeira escolha. Eu já fiz faculdade de Direito, [...] de Biologia, já fui aprovado num curso de Medicina, mas não cheguei a ir [...]. Sempre foi muito confuso para mim a relação entre as Ciências Sociais e as Ciências Biológicas. [...] até que sem saber muito bem o que era Psicologia, eu achei que a Psicologia era o meio termo entre as Ciências Sociais e as Ciências Biológicas [P6].

Mesmo muitos dos cursos não tendo sido a escolha inicial dos profissionais, todos demonstraram que são hoje realizados com as suas formações. A escolha em permanecer e concluir a graduação aconteceu, para alguns, através de uma identificação com o curso no transcorrer dos semestres, mediante conversa com alguns professores e aproximação com determinadas disciplinas, como é possível verificar nas seguintes falas:

[...] por questões pessoais eu precisei me afastar no segundo semestre. Um dia eu fui na [nome da universidade] [...] e encontrei uma professora e ela disse: [...] “peça readmissão de abandono, você tem tudo para ser uma assistente social”. E aí eu pedi um tempo dessa professora, nós tomamos um café e ela foi me dizer tudo. E eu fiquei assim, encantada, com o que ela dizia, eu me via naqueles espaços fazendo aquilo [...]. E eu disse: eu quero fazer isso aí! [...] e eu voltei, quatro anos depois, para a faculdade. E aí sim, e aí eu escolhi fazer aquela faculdade [P7].

[...] quando eu cheguei no terceiro semestre de Direito, eu olhei assim na matéria, que é a matéria que hoje eu ministro [...], e eu disse assim: é isso que eu quero! O é que eu quero na Medicina? Eu quero é Direito! Eu gosto é disso aqui [...] [P1].

Mas eu não me arrependo. Fui muito feliz [...]. Aprendi muito e estou muito realizada [...] como enfermeira [...] [P3].

No primeiro semestre eu me encantei muito pelo Serviço Social, no segundo eu me desencantei, no terceiro eu me encantei de novo e cá estou [P8].

[...] logo no primeiro semestre de Psicologia, eu descobri a Psicanálise, fiquei absolutamente encantado com o universo da Psicanálise [P6].

Quanto às atividades laborativas, dos oito professores entrevistados, cinco desempenham, atualmente, atividades atreladas à sua área de formação:

Já tenho 15 anos de formação e venho trabalhando sempre como assistente social [...] foi assim que eu adquiri muita, muita experiência, em diversos campos, na prática mesmo [P7].

Eu sou psicanalista clínico [...] exerço atividade clínica para algumas indicações [P6].

[...] eu tenho me dedicado, não de forma exclusiva, à docência, mas a minha maior ênfase está sendo a vida acadêmica [...], mas também não deixei de advogar. [...] 90%, hoje, da minha atuação, do meu tempo, é direcionado à docência unida aí ao doutorado [P2].

[...] atualmente eu estou na clínica [...] aí eu concilio clínica com a docência [P5].

Advogo já há mais de 10 anos [...]. Amo a advocacia, é a minha paixão! [P1].

É comum encontrarmos professores que conciliam a docência com outra atividade laboral. Isso pode se dar para complemento da renda ou por entenderem que a atuação profissional com a docência forma um importante elo da teoria com a prática. Para Franco (2000), o professor é aquele que privilegia as IES como espaço de trabalho, mas também aquele que se insere em um outro contexto profissional.

Na IES investigada, 68% dos professores possuem outro vínculo empregatício. Esse percentual advém da soma dos 28% que trabalham em outras IES e de 40% que exercem uma atividade atrelada a sua área de formação.

Estudos como os de Soratto e Nogueira (2013) e Paiva (2010) retratam essas realidades sobre a concomitância de atividades. Muitos docentes não possuem estabilidade profissional, fazendo com que o magistério superior não seja sua atividade principal. Ou ainda, a docência pode aparecer como ocupação do tempo ocioso do exercício de outra atividade profissional.

Se a aglutinação de atividades pode restringir a dedicação ao magistério a poucas horas semanais, as experiências das vivências oriundas de seus trabalhos são bastante enriquecedoras, proporcionando uma aproximação da vida acadêmica à vivência profissional (LAUXEN, 2014; MANTOVANI; CANAN, 2015), como podemos confirmar nos relatos concedidos por P5 e P1:

[...] esse choque cultural de ter saído da [nome da Universidade] e ter caído nas comunidades mais carentes [...] me fez amadurecer muito como ser humano. Aí eu trago muito essa bagagem, para o meu trabalho na docência hoje. [...] tenho trazido muitas práticas vivenciais para que os alunos sintam como é que na prática funcionam essas terapias. Porque só a teoria fica sem sentido [P5].

[...] eu tenho 10 anos de advocacia, então eu tenho muita história para contar. Tanto histórias engraçadas de vida mesmo, quanto histórias de audiências, de processos diferentes [...] [P1].

Atualmente, apenas três entrevistados estão desempenhando somente as atividades ligadas à docência. O professor P4 leciona em outra IES, além da instituição *lócus* da pesquisa:

[...] toda a minha atividade é ligada à docência. Inclusive [...] eu leciono também pela [nome da Universidade], aqui de Fortaleza. [...] eu estou 100% na docência hoje [P4].

Tendo discorrido sobre as escolhas da formação dos bacharéis entrevistados, abordar-se-á, agora, sobre como foi a escolha ou a decisão de ter a docência como um campo de atuação. A docência no Ensino Superior não chegou de forma uniforme na vida dos entrevistados. Houve quem sempre desejou ser professor, quem recebeu incentivo da mãe que era professora, quem experienciou ministrar aulas em outro nível de ensino, aqueles que se sentiram tocados pelas experiências com alguns professores durante o Ensino Superior, outros cujos professores incentivaram a buscar a docência e, ainda, para alguns, a docência apareceu como uma oportunidade para ter uma renda.

Os professores P5 e P6 relatam que “ser professor” sempre foi um desejo, um chamado, que desde a infância e adolescência desenvolviam atividades que os aproximavam da docência:

Eu sempre gostei de ensinar [...]. Desde criança. Minha mãe é professora, né? E ela me colocava nessa missão de ensinar para os meus irmãos, assim... ensinar para as provas... e eu sempre gostei muito, principalmente da área de História e Literatura [P5].

No Ensino Médio eu queria ser professor de alguma coisa. [...] Independente de qual profissão eu seguisse, eu seria professor! Fosse eu médico, fosse eu biólogo, fosse eu historiador, fosse eu engenheiro químico, fosse eu psicólogo, que foi a última opção, eu seria professor! Foi uma coisa que eu nunca tive dúvida, sobre ser professor [...] [P6].

Já para o professor P1, a primeira aproximação com a docência foi como professor particular. Segundo o mesmo, a docência chegou em sua vida de uma forma despretensiosa, porém encantadora:

[...] foi totalmente despretensioso. Eu queria ganhar dinheiro só para ajudar a comprar um livro, para pagar um congresso, enfim... [...] eu adorava dar aula particular, eu via que eu tinha paciência, eu achava legal aquilo, eu gostava de estudar as coisas para poder ensinar para os alunos [...] [P1].

Para os professores P2, P4 e P8 as vivências e experiências ainda na graduação despertaram o interesse pela docência:

Até o quinto semestre da faculdade eu não tinha ainda uma certeza do que eu queria, se era o Direito e de que forma eu iria trabalhar com o Direito. [...] O ponto inicial foi: eu decidi escrever um artigo para um evento que iria acontecer na

Universidade. Então eu conversei com a professora [...], ela aceitou me orientar, e aí foi quando eu escrevi o meu primeiro artigo, e gostei muito. E aí, a partir de disso, no semestre seguinte já entrei para a monitoria, e [...] foi o meu primeiro contato com essa experiência docente. A gente ministrava algumas aulas, inclusive junto com a professora, então foi a partir daí [P2].

[...] na faculdade [...] eu tive um problema de depressão [...] e foi na disciplina de saúde mental, que eu fui saber mais sobre essa psicopatologia, e o meu professor era o [nome do professor], eu gostei da maneira dele ensinar, eu gostei da disciplina e ele foi uma das referências que fizeram isso. [...] eu quero ser igual a ele! Eu quero ser um bom professor igual a ele [P4].

No terceiro semestre eu entrei no grupo de pesquisa [...] o coordenador desse laboratório de pesquisa [...] disse: tenho uma bolsa para ti [...]. Ele foi meu orientador. E a partir dessa experiência eu pensei: eu vou ser professor! Porque não foi uma coisa, assim, que eu entrei na graduação querendo, mas digamos que a partir do quinto e sexto semestre eu estava saindo de um status de aluno mais disperso para um aluno [...] mais aplicado, mais empenhado. Até por causa da bolsa, do estágio, das muitas experiências, eu decidi ser professor [...] [P8].

Para o professor P3, foram as vivências proporcionadas pelo mestrado e os incentivos do professor orientador que o direcionaram para a docência no Ensino Superior:

[...] diante da questão da pesquisa, das apresentações de trabalhos em eventos, nos congressos, aí você vai familiarizando com essa questão de estar se expressando, de estar conversando com outras pessoas, de estar aprendendo, de estar escutando [...]. Aí eu disse: bem diante dessas circunstâncias, meu currículo está muito bom para ser direcionado para a área da docência. [...] eu tinha indiretamente preparado ele sem saber que eu ia ser uma docente para a área da enfermagem. [...] o meu orientador que indiretamente acendeu: “Oh, você tem condições, vai lá que você consegue!” [P3].

Apenas para a professora P7 a aproximação com a docência aconteceu depois da sua saída da universidade. Refere, contudo, que os professores reconheciam nela habilidades para lecionar:

[...] eu não pensei na docência, nem passava pela minha cabeça. [...] eu fui monitora [...]. E embora sempre fosse reconhecida pelos professores, essa habilidade, para talvez estar em sala de aula, para desenvolver a docência, eu me afastei desse caminho [P7].

A partir das falas dos professores sobre a docência e sobre ser professor, despertou-se, para este estudo, o interesse em discorrer sobre aquilo que, para muitos, é tido como uma vocação. Buscou-se ancorar as análises e reflexões sobre a vocação nos escritos de Larrosa (2018).

Para esse autor, a relação com o que se faz, com aquilo que a pessoa se ocupa, não tem a ver apenas com o que seriam os seus gostos, nem com a questão de talentos, aptidões e capacidades, mas o “chamado” da vocação. Esse chamado que é a descoberta do que interessa a cada um tem a ver também “[...] como uma maneira

de entender a vida e, talvez de entender a responsabilidade com o mundo” (LARROSA, 2018, p. 25).

Continua explanando que descobrir uma vocação é descobrir qual é o mundo que nos interessa, é reconhecer o que nos chama atenção, o que nos é relevante, significativo. Mas vai além disso:

Descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós. Essa exigência tem a ver com co-responder ao que há aí para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar (LARROSA, 2018, p. 63).

A vocação para determinado ofício não se apresenta apenas no começo de uma vida, mas no transcorrer dela. É a partir do exercício do ofício, daquilo que se aprende com ele e para ele, que se revigora a convicção de continuar fazendo o que se faz. Nas palavras do autor, “[...] muitas vezes uma vocação não se descobre a *priori*, mas a *posteriori*, não antes, mas depois, não no início, mas no final de uma vida cujos signos e avatares, no entanto, é como se houvessem estado pre-destinados” (LARROSA, 2018, p. 63).

Tomando o ofício de professor como objeto específico de análise, mais precisamente, dos professores entrevistados nesta pesquisa, refere-se que os signos que os levaram a serem professores podem ser identificados em alguns elementos comuns, que os aproximam do universo da docência desde os primeiros contatos com a sala de aula e com os alunos, tais como: “sempre gostei de ensinar”, “foi uma coisa que eu nunca tive dúvida”, “sempre quis dar aula”, “apaixonada” e “realizada”. Como retratado nas falas abaixo:

Eu sempre gostei de ensinar, eu sempre achei importante, acho que ensinar e a terapia e o ensino elas estão muito ligadas [...] me sinto realizada na docência [P5].

Você entra na sala de aula, começa a dar aula e você decide, é ali que você decide: eu quero fazer isso aqui [...]. Eu sou funcionária pública, mas eu [...] quero terminar os meus dias em sala de aula [...]. Eu não me vejo com 80 anos fazendo uma visita domiciliar, mas eu me vejo com 80 anos dentro de sala de aula, estudando, dando palestras, enfim... [P7].

Contudo, expressões como “totalmente desprezioso”, “eu não pensei na docência”, “oportunidades”, “estabilidade financeira”, “convite” podem indicar que a docência aconteceu de forma não planejada.

As pesquisas de Silva e Souza (2017) e Nascimento (2017), de forma semelhante, referem que para muitos professores, o exercício docente não aconteceu de forma planejada, tendo prevalecido aspectos como desemprego, busca por

estabilidade, insatisfação em outros trabalhos demonstrando que ser professor não era objeto de desejo desses profissionais.

É interessante observar que muitos dos professores entrevistados passaram a exercer ou a vislumbrar a docência em decorrência de suas atividades de monitoria, de pesquisa, como alunos da pós-graduação, pelos incentivos dos professores orientadores ou ainda, pela figura de alguns docentes, que foram peças importantes para despertar o chamado para a docência:

[...] eu era monitora, sempre gostei de dar aula, eu sempre quis dar aula [...] [P1].

[...] o pontapé inicial foi exatamente a experiência da monitoria, foi quando eu percebi que eu gostava da docência [P2].

[...] eu fiz monitoria, inclusive alguns professores falavam que durante as apresentações de seminário eu falava muito bem e isso fez com que eu tivesse essa paixão pela docência [P4].

[...] o professor no mestrado disse [...]: disciplina tal e tal você vai ministrar [...] e foi uma experiência riquíssima para mim. [...] E desse dia em diante, desde o mestrado para cá, eu gostei e foi! [P3].

Os programas de monitoria ofertados em diversas IES se apresentam como uma oportunidade para o desenvolvimento acadêmico, possibilitando a ampliação de conhecimentos na área de realização da monitoria, oportunizando aos discentes monitores a iniciação na atividade de docência, podendo despertar o interesse por este espaço de atuação profissional. Analisando as falas concedidas pelos professores entrevistados percebemos que as atividades de monitoria foram potencializadoras para suas escolhas em profissionais no tocante à docência.

Para que pudessem lecionar, ou se sentissem mais preparados para o exercício da docência, alguns docentes trilharam determinados caminhos, a partir da graduação. Ingressar em programas de mestrado foi a escolha da maioria:

[...] eu sempre quis dar aula, só não tinha dinheiro para pagar um mestrado. [...] eu me encantei mais ainda pelo Direito quando eu fiz o mestrado [...], mas o foco, óbvio, era a docência [...] [P1].

[...] muitos dos meus professores eram mestres e doutores e eles sempre falavam da importância de se qualificar. [...] quando eu fiz a monitoria, eu coloquei na minha cabeça de fazer a especialização, um mestrado e também se possível o doutorado. [...] o caminho [...] era me qualificar mais, para que eu pudesse estar me especializando em dar aula, em ser docente. Então, foi esse o caminho que eu fiz [P4].

De acordo com Nascimento (2017), é perceptível a importância que os professores concedem à pós-graduação para a docência universitária, considerando-a como um caminho que conduz os bacharéis para o exercício da profissão docente.

Para Masetto (2012), seguindo o mesmo entendimento, os cursos de pós-graduação, sejam *lato* ou *stricto sensu*, são os mais procurados pelos professores que atuam no Ensino Superior. A procura ocorre, tanto pela exigência das legislações e das IES, por professores pós-graduados, como também por ser um espaço para a sua formação continuada.

Para o professor P2, cursar uma especialização e o mestrado o fez entender que poderia então atuar como professor do Ensino Superior:

Quando eu terminei a graduação eu comecei a advogar, mas surgiu a oportunidade de fazer uma especialização em Direito de Família. Gostei e como eu estava interessado pela pesquisa, eu decidi: vou entrar para o mestrado. [...]. Então [...] como eu dei continuidade, eu vi por bem, já que eu segui nessa linha, eu vou também buscar aqui a iniciar a docência universitária [P2].

Contudo, nem sempre os programas de pós-graduação dão conta de formar seus alunos para a docência. A maior ênfase concedida é para a formação do pesquisador, e mesmo sendo a pesquisa importante para a docência, aquela se volta mais para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos de determinadas áreas do conhecimento, deixando, por vezes, de trabalhar a formação do aluno para a docência (MASETTO, 2012).

O Professor P6 traz essa inquietação na sua fala:

Os meus professores de mestrado e doutorado [...] são pessoas com muito conhecimento e zero didática, a maioria deles. Porque eles não passam por esse processo de formação para ser docente, passa pelo processo de formação para ser pesquisador [...]. Alguns docentes são mais pesquisadores do que professores, alguns docentes são mais professores do que pesquisadores. Eu hoje me encontro num meio termo [P6].

Reforçam esse entendimento os escritos de Cunha (2000). Para a autora, o modelo de formação que vem presidindo o magistério superior tem sua base principal na pesquisa. Imagina-se a docência enquanto atividade científica, em que basta apenas o domínio de conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que seus objetivos sejam cumpridos. Contudo, a fala de um professor indica a lacuna deixada na formação, por determinados cursos de pós-graduação:

[...] eu não sabia de antemão, dos desafios de ser professor. Porque uma coisa é você ver os outros ensinar, você ver os professores ensinar, outra coisa é você ser professor. Aí que você vai saber realmente dos desafios que a docência demonstra no dia a dia [P4].

Essa fala permite inferir um certo despreparo para o exercício da docência no Ensino Superior. Para Cunha e colaboradores (2006), essa lacuna na formação é

retratada na frase “dormi aluno e acordei professor”. Muitos professores têm uma imensa bagagem de conhecimentos nas suas áreas de pesquisa e de atuação profissional, mas nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Tal despreparo pode ressoar negativamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ademais, a busca pela pós-graduação também apareceu, nas falas dos professores, como uma possibilidade de lecionar e conseguir uma estabilidade financeira:

[...] eu pensei que se eu fizesse o mestrado eu poderia estar melhorando de vida [...]. Eu queria, na época que eu fiz o mestrado, na época que eu fiz a especialização, melhorar muito o meu currículo [...] entrar no mestrado seria um caminho, digamos, mais fácil para uma estabilidade financeira. Fiz o mestrado na perspectiva de dar aula e dando aula conseguiria estudar para concursos públicos e eu poderia ter dois caminhos: que era fazer um doutorado para agregar mais valor ao meu currículo e tentar concurso público, realizando um objetivo inicial, um objetivo que muitos professores almejam, que é dar aula tendo estabilidade [P8].

Foram poucos os relatos que caminharam na contramão dos anteriormente expostos, em que o desejo e a necessidade de cursar uma pós-graduação não aconteceu durante a formação. Para P5 e P7, o caminho trilhado foi primeiro o da experiência profissional na área de formação, para depois, então, pensar à docência:

Eu não vou dizer que eu me preparei durante a minha graduação para a docência. [...] de participar de grupos de estudos, de publicar artigo e participar de muitos congressos, já pensando no mestrado. Não eu não pensei no mestrado. [...] Primeiro eu queria saber como era na prática para depois eu querer ensinar sobre isso [...] [P5].

[...] os meus professores diziam assim, porque eu fui monitora [...] “Ah, você tem que fazer isso”; “Ah você tem que ir para o mestrado”. E eu dizia: como é mestrado? A professora dizia: “é continuar estudando” e eu digo: não, eu quero é ir trabalhar. “Mas recebe dinheiro, tem a bolsa” [fala da professora]. Não, mas eu não quero receber dinheiro não, eu quero ir lá no campo, fazer o que eu fazia no estágio, atender as pessoas [P7].

Para alguns docentes, a oportunidade de lecionar apareceu quando ainda estavam cursando a pós-graduação ou logo após a sua conclusão, como podemos verificar nas falas a seguir:

[...] eu iniciei a dar aula numa faculdade privada daqui de Fortaleza ainda fazendo o mestrado, mas não era contratação fixa, eram aulas avulsas. [...] E aí eu fui pegando o gosto em dar aula. Dessa faculdade [...] eu fiz o teste de seleção para professor substituto da [nome da Universidade]. [...] e fui convidado [...] para ir para a [nome da Instituição lócus da pesquisa] [P6].

[...] eu comecei a buscar as possibilidades de ministrar aula e foi quando eu consegui logo no final do meu mestrado ingressar na [nome da Instituição lócus da pesquisa], onde estou até o presente momento [P2].

[...] assim que eu terminei o mestrado [...] surgiu o convite de um colega, exatamente para Direito do Trabalho, que era minha área de atuação [...]! E aí ele conseguiu para mim uma entrevista e eu comecei a dar aula [...] [P1].

Em um breve resumo, elucida-se que o caminho percorrido até a sala de aula envolveu escolhas, oportunidades e desafios para os professores pesquisados. A escolha pela área de formação, bem como pela docência, não aconteceu com uniformidade para todos. As aproximações com a docência vieram durante a graduação, a pós-graduação, com o exercício da monitoria, da pesquisa, do desejo em ser igual a determinado professor, bem como dos incentivos de docentes e de familiares. A busca pela pós-graduação foi almejada por todos, ainda que alguns não tenham conseguido iniciar o mestrado logo após a conclusão da graduação e/ou da especialização.

Na pesquisa realizada por Nascimento (2017), a autora refere que as regras de ingresso de professores no Ensino Superior privado não acontecem de forma rigorosa. Geralmente acontece mediante convite, com mais oportunidades em períodos de criação de cursos, ainda que os professores não apresentem experiência com a docência.

Semelhante foi o que ocorreu com os professores participantes desta pesquisa. Como são docentes de IES privadas, a docência chegou através de convite, para a maioria, sendo que muitos não passaram por nenhum tipo de seleção. Mesmo em meio aos desafios, reconhecem e têm a docência como uma área de atuação revestida de encantos, possibilidades e realizações.

Uma vez conhecidas as escolhas da área de formação, as aproximações com a docência e os caminhos na constituição do “ser professor” dos bacharéis entrevistados, agora será discorrido sobre como os mesmos buscaram constituir suas formações, com ênfase sobre as práticas pedagógicas e o exercício profissional docente.

4.2 Formação para a docência, práticas pedagógicas e as ressonâncias nos processos de ensino e de aprendizagem

Das leituras e análises das entrevistas algumas inquietações surgiram: os professores compreendem o que são práticas pedagógicas? Em que espaços e em que circunstâncias ocorreu sua formação para a docência? Quais as estratégias de ensino que utilizam com mais frequência e que critérios usam para essas escolhas?

Quais as potencialidades e as dificuldades encontradas para utilizar as estratégias?
Quais as reverberações nos processos de ensino e aprendizagem?

Analisando as falas concedidas pelos professores, percebe-se uma certa dificuldade de compreensão do conceito “práticas pedagógicas”. Em suas narrativas, verifica-se uma tendência em considerar o referido conceito apenas para designar suas ações na condução das aulas. As seguintes expressões foram utilizadas por eles: “como ministrar aulas”, “treinamento para a docência”, “práticas de ensino”, “uso de estratégias”, “metodologias ativas”, “práticas diferenciadas”, “teorias pedagógicas”, “metodologia”, “metodologia do ensino”, “didática”, “experiência pedagógica”, “métodos de ensino”.

Por mais que estejam imbricadas e interrelacionadas tais expressões, cada uma guarda suas especificidades e conceituações. Nesse momento, esta pesquisa se deteve a diferenciar aqui o conceito de práticas pedagógicas – que por ser mais amplo, contemplará dentro dele alguns desses outros – e o de estratégias de ensino.

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas conferem sentido e direção às práticas docentes. Incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada por entre processos que ocorrem para além da aprendizagem. Buscam garantir o ensino de conteúdos que são considerados fundamentais para determinado estágio de formação do estudante e, através desse processo, criam nos alunos mecanismos que mobilizem seus saberes anteriores, construídos em outros espaços.

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016, p. 536).

Já o conceito de estratégias de ensino, ancorado em Masetto (2003, p. 86), pode ser entendido como:

[...] os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. [...] as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por

exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais.

Para Anastasiou e Alves (2003), o professor é um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Assim, torna-se fundamental a ação do docente para pensar, preparar e conduzir suas atividades em sala, junto aos seus alunos, buscando estratégias que conduzam os alunos à assimilação, construção e socialização do conhecimento, numa perspectiva transformadora e emancipadora para ambos.

Diante das conceituações brevemente expostas, pode-se inferir acerca das necessidades de que os docentes tenham conhecimento e exerçam seus ofícios dentro dessa perspectiva das práticas pedagógicas. Contudo, o que se tem percebido e vivenciado é um distanciamento ou uma total ausência dessa formação, seja nos relatos dos entrevistados desta pesquisa, seja pelas pesquisas realizadas por outros autores, que partilham dessa realidade.

Foi consenso entre os professores entrevistados a ausência de qualquer conteúdo, durante a graduação, que versasse sobre práticas pedagógicas:

Na graduação não, sobre práticas pedagógicas [P4].

Eu não cheguei a ter disciplina sobre isso, no bacharelado não tem disciplina sobre isso e nem no mestrado também [...] [P6].

As primeiras aproximações se deram, para a maioria, com o mestrado. Os professores P4, P2, P3 e P1 puderam ter esse contato com o universo das práticas pedagógicas cursando algumas disciplinas ofertadas, como Didática do Ensino Jurídico, Estágio à Docência, Metodologia do Ensino e Didática do Ensino Superior, conforme mencionado pelos docentes:

[...] nós tivemos uma disciplina de como ministrar aula. Essa foi uma disciplina, se eu não me engano, de 80 horas, que a gente se capacitou em como ministrar aula, ter cuidado em relação ao ambiente [...], como manusear as tecnologias, como retroprojetor e outros materiais que nós utilizamos para dar aula, inclusive a tonalidade da voz, como se expressar, como se movimentar, como demonstrar pontos importantes para que o aluno pudesse aprender, e principalmente utilizar outras estratégias como estudo de caso, filme, artigos científicos, trabalhos em grupos, trabalhos individuais [...]. [P4].

[...] no final da especialização, quando eu busquei o mestrado o meu intuito era exatamente ter uma especialização nessa questão didática, tanto que quando eu ingressei no mestrado, a primeira disciplina que eu cursei foi a disciplina de Didática do Ensino Jurídico. E [...] me matriculei na disciplina de Estágio à Docência, exatamente para ter novamente esta experiência. [...] o discente passa um semestre

acompanhando o professor na disciplina de graduação, ministrando aulas junto ao professor titular do mestrado. [P2].

Na graduação [...] não tem essa questão pedagógica. [...] eu só vim obter mesmo no mestrado acadêmico [...] a gente teve disciplina de Metodologia do Ensino e a gente trabalhou realmente essa questão de explorar essa potencialidade de ensino, de como é que você ensina, como é a forma adequada, como é que tem que ser explorado, até o posicionamento... vários detalhes [P3].

No mestrado eu fiz uma disciplina que era [...] Didática do Ensino Superior. Eu acho que foi a única cadeira, foi o único contato que eu tive durante toda minha formação acadêmica, por assim dizer, com uma disciplina que fosse mais propedêutica, mais voltada para o ensino. E lá aprendi bastante coisa [...] uma das coisas era essa forma mais extrovertida de falar, era abrir uma rodinha e conversar com os alunos [...] no curso de Direito, no nosso caso, a gente não consegue muito essa abertura [...]. Isso é mais para a Filosofia, a Sociologia, uma cadeira coma a minha, que é mais prática, mais voltada para a prática, fica um pouquinho mais difícil. Mas assim mesmo a gente aprende como falar com eles [P1].

Em uma análise mais detalhada das falas acima transcritas é possível perceber que os conteúdos aprendidos nas disciplinas ofertadas estavam bem mais voltados e focados para a ação do professor, como: cuidado com o ambiente, uso de tecnologias, uso de estratégias de ensino, como falar/tonalidade da voz, como ensinar, como ministrar a aula, em que o foco principal é o professor. Poucos momentos nas falas descreveram sobre a relação com os alunos, que são tão importantes e sem a qual não se pode desenvolver os processos de aprendizagem. De acordo com Franco (2016, p. 542):

*Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (grifos da autora).*

Outros professores relatam que suas aproximações com as práticas pedagógicas aconteceram com o exercício da monitoria/estágio docente:

[...] na disciplina de estágio docente. [...] eu era como monitor da disciplina de psicologia social. Eu cheguei a dar duas aulas [...] com o meu orientador na sala. Duas aulas sozinho [P6].

[...] eu fiz o estágio de docência, digamos que é algo mais aproximado de práticas pedagógicas [...] no mestrado. [...] dei algumas aulas para os alunos das Ciências Sociais, mas a maioria das vezes eu acompanhava a professora da disciplina e não tinha um espaço reflexivo, um espaço de discussão era algo muito mecânico então eu nem considerei como uma prática pedagógica, mas no currículo tinha essa proposta. Mas é algo assim que pouco me agregou [P8].

A ausência de discussão e de reflexão das ações docentes dificultam os processos de ensino e de aprendizagem, impossibilitando também uma formação pedagógica crítica desses alunos em futuros professores, caso desejem seguir esse ofício.

Para Franco (2016), a ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado e as descon siderações do diálogo podem implicar espaços de rigidez das capacidades de discutir, propor e mediar concepções didáticas. O trabalho pedagógico requer espaço de ação e análise, que pressupõe ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores.

Ainda foram relatados por P4 e P1 outros espaços de formação pedagógica, ofertados por IES a qual estavam vinculadas outrora, sob a forma de treinamento, conforme expresso por eles:

[...] eu fui convidado para dar aula de preceptoría e nós recebemos um treinamento para a docência, de 80 horas [...] a gente fez várias práticas e estudos de caso, simulando uma sala de aula, e nós utilizamos as práticas de ensino em relação, para lidar com os alunos, entendeu? Inclusive a gente saber que dentro de uma sala de aula pode acontecer muitas coisas, e o professor tem que estar preparado, e a gente foi preparado já sabendo dessas dificuldades, e também das potencialidades que a gente ia ter durante a ministração de aula [...] [P4].

Quando eu comecei a dar aula, foi em 2015 [...] lá a gente tinha sempre formação de professores, essas formações continuadas que todo semestre tinha, vinha alguém de fora ou alguém da própria faculdade ensinava a mexer em novas tecnologias, ensinava algumas práticas, como é que a prova tinha que ser e tal [...] [P1].

O professor P2 refere que as experiências, ainda que esparsas, o ajudaram a se sentir preparado para a docência:

[...] se eu não tivesse tido essa formação tanto numa disciplina teórica, de Didática do Ensino Jurídico, como também a experiência prática, na disciplina de Estágio à Docência, eu realmente acho que eu não estaria preparado, [...] eu não estaria [...] com a confiança para atuar enquanto docente [P2].

Já para P5, a ausência de experiências e contato com práticas pedagógicas dificultou seu exercício da docência:

[...] não ter experienciado, não ter tido uma disciplina que me orientasse nesse sentido, fez falta, sabe, no começo. [P5]

O seu relato é seguido de outros relatos docentes, que sem uma sólida formação pedagógica iniciaram ministrando aulas. A falta de formação e as dificuldades para lecionar podem ser visualizadas nas expressões “me virar”, “na

marra”, “muito intuitiva”, “no *feeling*” e “no sentimento”, demonstrando, também, um processo, por vezes, solitário:

*A minha experiência pedagógica foi a minha primeira experiência de emprego [...] uma turma que era conhecida como furacão e eu entrei no olho furacão e eu tive que **me virar**. E aí eu fui adquirindo digamos assim uma prática pedagógica, uma experiência pedagógica, como o pessoal diz “**na marra**” [P8] [grifos nossos].*

*[...] eu percebi que o jeito que eu ensinava era mais fácil, as pessoas entendiam com mais facilidade, elogiavam a didática. **Muito intuitiva**, porque eu nunca tinha estudado nada sobre didática ou coisas do tipo [...] [P6] [grifos nossos].*

*Eu fiz também na faculdade uma cadeira de oratória, uma cadeira de lógica, então essas cadeiras acabaram ajudando a montar meio que esse perfil de professor que eu queria ser. Que eu não tinha essa formação, mas assim [...] minha mãe é professora, minha mãe é formada em Letras, ela deu aula muitos anos [...] então eu tinha isso, eu convivi. [...] O que eu tinha de docência propriamente era isso, mais fora essas cadeiras e essa experiência pessoal, não fiz nada academicamente falando, voltado para docência. Foi mais **no feeling** mesmo, **no sentimento** [P1] [grifos nossos].*

Para Gil (2012, p. 9), muitos professores aprenderam seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo. Segue explanando que os professores universitários não recebem preparação específica e, mesmo ao longo de suas vidas profissionais, são poucas as oportunidades de participarem de formações sobre os métodos de ensino e avaliação da aprendizagem: “A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor”.

Semelhante é o entendimento de Franco (2016, p. 545), quando afirma que para termos bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. “Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Destacamos, também, a fala de P1, que encontrou nos seus professores e colegas docentes inspiração em como ser e, também, práticas a não serem espelhadas:

[...] o que eu tenho de sala de aula, de experiência, digamos assim, era de professores, de colegas que eu via dando aula e eu aprendi com eles. Então assim eu sabia como eu não queria ser [risos]. Eu tinha dessas: eu não sei como eu serei, mas eu sei como eu não quero ser. Eu não quero ser como esse, como aquele, como aquele outro [P1].

Os escritos de Anastasiou (2007), Lauxen (2014), Soratto e Nogueira (2013) corroboram a afirmação de P1. Para os autores, a ausência de reflexão sobre os

processos de ensino e de aprendizagem leva os professores a adotarem em sala de aula uma ação embasada no modelo tradicional de sua formação, a partir dos saberes experienciados enquanto alunos, sendo autodidatas ou espelhados em algum professor por quem têm admiração.

Os professores entrevistados, ainda que afirmem que em alguns momentos realizam outras estratégias, referem que suas aulas são calcadas numa abordagem tradicional, como explicitado nas falas a seguir:

Eu posso me considerar uma docente muito dinâmica, muito diferenciada. De sempre buscar questões diferenciadas para conseguir conduzir esses processos de aprendizagem, contribuir com esse processo de aprendizagem. Mas [...] todos nós estamos tão acostumados com um modelo, aquele modelo bancário, né? Que o professor chega ali e fala, fala, fala, despeja e os alunos recebem... [...] por mais que a gente traga aqui e ali uma pitada, a gente acaba na maioria do tempo, do semestre, fazendo o tradicional, essa é a verdade [P7].

[...] quando eu também comecei a dar aula [...] eu senti até uma mudança porque esses encontros pedagógicos, muitos professores que vinham, colocavam as questões das metodologias ativas. Inclusive eu utilizo em sala de aula, só que é muito difícil ainda para o aluno captar [...] alguns deles acham que a aula tem que ser slide, o professor tem que falar, tem que demonstrar conhecimento, e tudo fica em cima do professor [P4].

Eu mesmo fazia essa crítica, de que aquela educação estava muito bancária, falando aqui em termos de Paulo Freire, porque eu me via na frente falando e os alunos só escutando [...]. Aí com o tempo, com a prática na docência e principalmente com a possibilidade de permanecer na mesma disciplina, nos semestres subsequentes a gente vai lapidando essa forma de passar o conteúdo, e atualmente eu tenho trazido muitas práticas vivenciais para que os alunos sintam como é que na prática funciona essas terapias [P5].

A abordagem tradicional privilegia o professor como elemento fundamental na transmissão dos conteúdos e o aluno é considerado um receptor passivo. O ensino fica caracterizado pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno: “Sua didática pode ser resumida em ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’, e a avaliação consiste fundamentalmente em verificar a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em aula” (GIL, 2012, p. 10).

Anastasiou e Alves (2003) referem que existe um “*habitus*”, entre os docentes universitários, do trabalho que privilegia a exposição do conteúdo, de forma pronta e acabada, tal qual foi vivenciada pelos docentes quando ainda eram alunos na universidade. Indicam, ainda, que os próprios alunos esperam dos professores essa exposição contínua dos conteúdos que serão aprendidos.

Os docentes P7 e P4 chegaram a referir sobre isso, indicando que muitas vezes é difícil adotar uma outra estratégia de ensino, porque há um certo “modelo” de aula

que os alunos desejam, bem como referem que os alunos ainda não estariam preparados para outra forma de ensino, desqualificando a ação do professor como sendo apenas uma “brincadeira” ou “enrolando” o momento da aula:

Então eu aplico, não assim em tudo, ainda é uma mescla [...] até porque os nossos alunos ainda não têm essa maturidade para só práticas pedagógicas inovadoras ou mais atuais. [...] os nossos alunos estão acostumados a um Ensino Fundamental e Médio tradicional e quando chega na faculdade eles pretendem continuar nessa mesma linha. Então quando você traz, apresenta, práticas diferenciadas você precisa também conversar, explicar, para que eles possam se sentir seguros e não achar que é uma brincadeira ou que não funciona [P7].

[...] alguns deles acham que a aula tem que ser slide, o professor tem que falar [...] eles pensam que a gente fica enrolando a aula, quando a gente passa um trabalho, quando passa um seminário, quando traz metodologias, como a sala de aula invertida [P4].

Se as experiências como docentes foram mencionadas, houve também quem discorresse sobre sua vivência enquanto discente, referindo um avanço com relação às práticas pedagógicas adotadas atualmente:

[...] eles hoje em dia são beneficiados com um método bem flexível, enquanto que eu fui de um método bem tradicional, bem rígido, bem tradicional, então tem um processo de evolução na educação muito grande [P3].

Diversos fatores irão concorrer para que haja êxito na prática docente, que vão desde os conhecimentos específicos da área, clareza dos objetivos almejados, as habilidades pedagógicas para a definição da estratégia utilizada, conhecer os estudantes, seus anseios, suas potencialidades e fragilidades.

Como afirma Gil (2012, p. 13-14), muitos fatores concorrem para que os alunos sejam capazes de aprender e desenvolver suas habilidades, tendo três variáveis que influenciam essa aprendizagem, quais sejam: o estudante, o professor e o curso. Para o autor:

As variáveis relacionadas aos alunos referem-se às suas aptidões, aos seus hábitos de estudo e à sua motivação. As variáveis relacionadas aos professores referem-se principalmente aos conhecimentos relativos à matéria, às suas habilidades pedagógicas, à sua motivação e à sua percepção acerca da educação. As variáveis relacionadas ao curso, por fim, referem-se aos objetivos propostos e aos métodos utilizados para alcançá-los.

Foi identificado que, em diversos momentos nas falas dos professores entrevistados apesar de não terem tido esse tipo de vivência enquanto aluno, tampouco formação específica de práticas pedagógicas enquanto docente, buscam constituir suas práticas integrando o aluno ao processo de ensino e aprendizagem.

Referem que consideram não só as especificidades da turma, mas também individual de cada aluno:

[...] eu acho muito bom esse tipo de prática, porque o ensino ele mudou, e está se revolucionando a cada dia. [...] a gente observa no processo de aprendizagem que mais de 90% está em o aluno fazer, criar, colocar a mão na massa! Então as aulas elas têm que serem mais práticas, tem que ter um conteúdo teórico, mas esse conteúdo teórico ele tem que ser ministrado de uma forma prática para que o aluno compreenda. E que depois, o aluno, ele possa através desta experiência, tentar praticar na própria sala de aula com os outros colegas, até mesmo individualmente, para que ele capte aquele conhecimento [P4].

[...] a gente tem que fazer um jogo com os alunos para que seja utilizada a questão dessa troca que existe entre professores e alunos. É uma relação realmente de troca porque você chega na sala e você precisa sentir a sala para conseguir compreender como vai funcionar melhor, você enquanto professor naquela turma [P8].

Para Costa (2020, p. 13), ensinar pode ser apenas transmitir, de modo seguro, o que se sabe, e aprender pode ser apenas assimilar uma informação recebida. Contudo, uma aula, mais do que uma questão de ensino e aprendizagem, é um espaço relacional.

Nela, sujeitos relacionam-se entre si, com a instituição que os envolve e com as partes do mundo compreendidas pela matéria com a qual se trabalha. Nesse meio, o pensamento é uma espécie de força potencial, uma reserva energética que podemos ou não escolher exercitar, construir ou não a possibilidade de aplicar sua força para um sentido ou outro. Pensar é um músculo. Estendê-lo ou distendê-lo, fortalecê-lo ou deixar que atrofie, são escolhas tanto didáticas quanto éticas e políticas [...].

Pensar, refletir, planejar, escolher e avaliar são ações que devem permear a prática docente para que a mesma se configure como prática pedagógica. Esta será pedagógica quando tiver intencionalidade, quando o professor souber como sua aula deverá integrar e expandir a formação desse aluno, dialogando com a necessidade do mesmo, insistindo em sua aprendizagem, acompanhando seu interesse, pois sabe que isso será importante para o discente (FRANCO, 2016).

Nos excertos abaixo elencados percebe-se como alguns dos docentes entrevistados buscam pautar suas atuações numa perspectiva pedagógica. A primeira delas é valorizar e reconhecer que a escolha da metodologia deve partir do professor, do conhecimento que ele tem do conteúdo, da turma e do contexto:

[...] você tem que ver qual é a disciplina, qual é o assunto que você vai fazer, que vai agregar, os objetivos, se tem aquela temática que você está percorrendo, aquele conteúdo... para ver qual a estratégia que vai se adequar. Então não é chegar assim e jogar! [P7].

[...] a questão da importância de se construir um plano de aula, de fazer um planejamento, de verificar que a aula é algo que é muito flexível, que você não pode deixar aquela coisa fechada, rígida, que todo semestre você tem que reavaliar suas aulas, seu posicionamento, onde é que precisa melhorar, onde é que precisa ampliar [P3].

Corroborando com as falas de P7 e P3 os escritos de Costa (2020, p. 12), ao afirmar que a prática docente é sempre uma questão de ponto de vista, “[...] e o ponto de vista do pensamento é um ponto de vista criador, uma perspectiva que exige continuamente a autoatualização e a reconfiguração do plano, e que não deixa de estabelecer novas regras para a relação pedagógica”.

Ter a possibilidade de criar, reconfigurar e estabelecer novas regras nem sempre é possível aos docentes devido a entraves e “engessamentos” de práticas impostas pelas IES. No caso dos professores entrevistados, os mesmos referem que têm a possibilidade de escolher como desejam ministrar suas aulas, sem a interferência institucional:

E aí eu estou tentando utilizar [outras estratégias], por conta também de práticas pedagógicas, a [nome da Instituição lócus da pesquisa] preza muito por isso, a coordenação do Curso, os próprios professores... e aí a gente tem uma liberdade boa de buscar inovar, buscar se adaptar ao contexto, se adaptar a turma [P8].

O que eu vejo da possibilidade da [nome da Instituição lócus da pesquisa] é a não intrusão direta das mantenedoras nos nossos conteúdos. A gente consegue fazer coisas que muitas instituições privadas jamais conseguiriam, trabalhar temas que muitas instituições privadas jamais vão conseguir trabalhar como o racismo [...] [P6].

[...] eu acho que a metodologia ela deve realmente partir do professor, do docente. E aí eu vejo que, de um modo geral, esse engessamento por parte de algumas instituições pode ser um entrave. O que, particularmente no meu caso, eu não vejo como presente. Até porque na [nome da Instituição lócus da pesquisa] nós temos a liberdade em relação à metodologia. Então, os professores, eles têm liberdade, claro dentro de um padrão, mas cada professor tem a liberdade para trabalhar com a sua própria metodologia [P2].

Para a professora P1, mesmo quando a IES exige uma determinada regra a ser seguida pelos docentes, no caso mencionado, de como as avaliações devem ser elaboradas, ainda assim o professor poderá dotar de sentido aquela ação. Relata que as avaliações devem conter um formato padrão, de questões de múltipla escolha e discursivas, em semelhança ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e exame de ordem da categoria profissional (OAB):

[...] por que que eu tenho que fazer uma prova nesse formato? E aí eu mesma tentava me convencer, porque tem o Enade que é importante para faculdade e tem a OAB que é importante para a formação dos meus alunos [...]. Não é que seja congelado, mas a gente tem que pensar no profissional que a gente está formando

e para além da formação profissional de ética, de moralidade, de cidadania, de ensinar determinados conceitos que vão fazer diferença na vida deles, a gente tem que ensinar a passar na prova da OAB, porque também não é uma opção, é obrigatório [P1].

Reforçam essa necessidade de criticidade e reflexão da prática docente os escritos de Franco (2016, p. 542). Para a autora:

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática.

Quanto às estratégias utilizadas em sala, surgiram nas falas dos professores menção a: seminários, júri simulado, sala de aula invertida, tempestade cerebral, aula expositiva dialogada, estudos de caso, mapa conceitual e as mediações de recursos audiovisuais como filmes, *slides*, quadro e caderno. Esses elementos serão elencados a seguir, ao mesmo tempo em que se buscará refletir a partir de algumas dessas falas:

[...] uma coisa que eu adoro fazer é conhecer o aluno, eu perco uma aula inteira de 3h30min quando a cadeira é de 80 horas, eu perco 3h30min bonito! Quem é você, do que que você gosta, coloco eles em dupla para um apresentar o outro... [...] E aí eu sempre tento falar para eles, olha qual o seu livro favorito? Qual a sua música favorita? Porque isso fala muito da personalidade. Trabalha em que? É casado? Tem filhos? e tal... e aí começa: “ah, eu tenho tantos anos, não sei o que estou fazendo aqui, foi a minha mãe que me influenciou...” e eu vou conhecendo [...] Eu traço um perfil a partir dessas perguntas e eu acho maravilhoso, faço isso com todo mundo [P1].

No caso relatado por P1, mesmo não tendo mencionado o nome da estratégia, percebe-se que se trata da apresentação simples ou apresentação cruzada em duplas, utilizadas para iniciar um curso ou aquecer os alunos para trabalharem em aula. Tal estratégia permite que os alunos se conheçam em um clima descontraído; prepara uma classe que esteja apática para um relacionamento mais vivo e mais favorável à aprendizagem da disciplina; expressa expectativas ou problemas que afetam o clima do grupo (MASETTO, 2003).

A fala de P1 é inquietante, quando refere a “perder tempo”. Ao que parece, quando se trata de utilizar os horários de aula para abordar outros assuntos que não o conteúdo programático previsto nos currículos, é como se o tempo fosse perdido e não tempo investido, dedicado.

Remete aos escritos de Larrosa (2018, p. 33), sobre o tempo e o início de um curso:

Quando você está no começo, sente que esse tempo é eterno, que você pode “perdê-lo” fazendo outro tipo de atividade na qual você dedica o tempo para conversar com seus alunos e para abordar temas que têm a ver com eles mesmos, com o humano, com o que acontece com eles, você sente que pode responder a todos os tipos de coisas, conversar sobre o que os preocupa, ajudá-los a resolver seus problemas cotidianos, orientá-los em seu desenvolvimento. No entanto, quando o ano está acabando você sente que o tempo está correndo mais rápido e você percebe que não terá tempo para cobrir tudo o que foi imposto [...] e você perde aqueles primeiros dias de classe em que sentia que tinha todo o tempo à frente.

Outra estratégia mencionada foi o Tribunal de Júri, referida por P4:

Na disciplina de [nome da disciplina] [...] eu vou fazer tipo um Tribunal de Júri [...] então eu vou colocando complicações para que no final eles deem a opinião deles. Então eu faço todo o tribunal, tem o juiz, o promotor, o advogado de acusação e defesa, e também o júri popular. Aí com isso a gente gera discussões muito produtivas. Essa é uma das formas que a gente também tenta trabalhar, de uma forma assim bem prática, para que os alunos possam captar melhor o aprendizado [P4].

A forma descrita pelo professor de como a estratégia é realizada dialoga diretamente com o que dizem Anastasiou e Alves (2003). Para as autoras, essa estratégia é a simulação de um júri que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação, podendo levar o grupo à análise e à avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo. Proporciona, também, a crítica construtiva de uma dada situação e a dinamização do grupo para estudar com profundidade um tema real.

A professora P3 estimula a turma para a apresentação de uma aula seminário em uma escola pública. Nessa atividade, os alunos conseguem desenvolver suas habilidades sobre um conteúdo específico e também compreendem sobre a importância da didática:

Eu dizia: olha, vamos fazer o seguinte, vocês vão apresentar [...] uma aula na escola pública [...] os alunos estudaram, prepararam a aula, tudo bem bonitinho, e era tudo com eles, eu ia só de observadora. E aí eles viram a importância da didática, de poder saber repassar o conteúdo de forma correta para os alunos. [...] então eu acho super importante que tenha essa questão da didática [P3].

Masetto (2003) afirma que o seminário é uma técnica muito rica de aprendizagem, pois permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de organização e fundamentação de ideias, de forma coletiva. O papel do professor é fundamental durante todo o processo de preparação, desenvolvimento e avaliação.

Já para o professor P6, sua aula mescla diversas estratégias e recursos audiovisuais. Para ele:

[...] quanto mais misturada for a minha aula, aí tem uma coisa de Paulo Freire, quanto mais ela for útil para o meu aluno, para o meu discente, mais fácil e maior a chance de eu conseguir que ele domine determinado tema ou determinado conceito [P6].

[...] eu gosto muito de cinema, de revistas em quadrinhos e de cultura pop e eu sempre dou aula em cima disso, usando a indústria cultural ao meu favor. [...] a minha aula é uma mistura de aula, de ciência com cultura pop, com filme, com revista em quadrinhos, com livros, com literatura, com desenhos animados... [P6].

Os escritos de Masetto (2003, p. 88) concorrem nessa mesma direção, pois referem que a variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais que existem em determinado grupo de alunos,

[...] enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única maneira de dar aulas favorecerá sempre os mesmos e prejudicará sempre os mesmos.

Já para o professor P2, sua aula é pautada em única metodologia e o mesmo afirma que não pensa utilizar outra(s) forma(s):

[...] toda a exposição do conteúdo que eu levo para a sala de aula é pautada em perguntas [...]. Eu não cogito utilizar outra metodologia senão esse método, meio sócrático, de responder por meio de pergunta. Então, sempre que eles questionam, eu coloco em cima outra pergunta e a gente vai estabelecendo um diálogo. Toda a exposição do conteúdo que eu levo para a sala de aula é pautada em perguntas [P2].

A aula expositiva dialogada é uma das principais estratégias utilizadas pelos docentes e busca romper com a aula expositiva tradicional, em que não havia a participação discente. Para Anastasiou e Alves (2003, p. 80):

*A aula expositiva dialogada constitui uma superação da aula expositiva tradicional. Essa foi tomada como estratégia inicial, por ser, estatisticamente, a mais presente na sala de aula na universidade. O aluno vai para a aula esperando assistir à exposição do conteúdo pelo professor. Numa exposição dialogada, ocorre um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo: haverá um *fazer aulas*.*

Já para P1, a organização da sua aula reflete a sua forma de perceber como a aula deveria ser: baseada nas suas experiências de estudante. Pelo seu relato, não se pode inferir que há uma participação discente na escolha da estratégia de ensino:

[...] eu tento fazer aula de uma forma que fique bacana para eles. [...] o formato de aula que eu gostava [...] até o semestre passado ela era no caderno, eu anotava os tópicos na lousa e ia falando, falando e eles iam anotando. E tinha que mostrar o caderninho, com carimbo [...] que era para ter certeza que eles tinham. Por quê? Porque eu sei que os cadernos fizeram diferença na minha vida profissional, eu sei o que foi ter o caderno, ter o resumo do livro, a fala do professor, principalmente o exemplo [P1].

Estiveram presentes nos relatos dos docentes P1, P5 e P7 os desafios advindos com as aulas virtualizadas, em decorrência das regras de distanciamento social, ocasionados pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Os docentes referiram que suas práticas tiveram que ser modificadas diante desse contexto. Com as aulas acontecendo pelas plataformas do *Google Classroom* e *Google Meet*, novas estratégias tiveram que ser pensadas:

E aí, por exemplo, nesse ano, nos meus slides, até pela questão do contexto, estou até colocando algumas coisinhas para chamar atenção [...] eu tento fazer uma coisa bem chamativa, didática. E eu coloco uns 'memes', isso chama atenção [...] desperta os alunos [...] nesse contexto que é de maior dispersão deles. Aí um começa a rir e o outro começa a comentar e aí vem todo mundo de novo [P8].

Pelo relato de P8, percebe-se que um dos desafios é atrair a atenção dos alunos, evitar as dispersões e mantê-los integrados às discussões. Geralmente os alunos mantêm suas câmeras e microfones desligados durante toda a aula, interagindo com pouca frequência e, de uma forma geral, apenas pelo recurso do bate-papo do aplicativo.

Para P5, trazer outras metodologias e vivências foi enriquecedor diante do contexto pandêmico:

[...] só a teoria fica sem sentido [...] Ainda mais nessa realidade online, que aí a coisa fica mais difícil ainda para os alunos. [...] eu vejo que a minha prática hoje ela tá mais rica nesse sentido... de metodologias, de vivências, mas, foi um processo [P5].

Já para P1, a ausência da lousa e do caderno a “forçou” procurar outras estratégias para a consecução das suas aulas nessa realidade remota/virtualizada:

Eu vim descobrir as práticas pedagógicas um dia desses (risos) até eu mesmo brinco que eu já usava várias sem nem saber. [...] A sala de aula invertida eu uso pouco porque, às vezes, até para a gente é difícil controlar. Tipo mandar um material... hoje, eu tento mandar antes para eles darem uma lida, uma olhada, uma certa curiosidade para a gente conversar durante a aula, mas eu não tinha nem essa prática. Por quê? Porque eu tinha o caderno [P1].

[...] hoje eu me forço a usar um slide, e eu acho que o meu slide não é bom, porque não tem figura e eu não coloco. E eu coloco muita informação no slide, [...] mas é porque como eles não têm o caderno eu sinto a falta de eles terem essa informaçõzinha a mais, às vezes aquele detalhe que só o professor sabe, que não está no livro [P1].

Apenas P2 referiu que mesmo nesse período manteve sua metodologia e obteve resultados positivos, inclusive com a avaliação dos alunos corroborando com o método:

[...] nós iniciamos o semestre passado essa metodologia remota [...] Mesmo de forma remota eu percebi que eu tive uma aderência que nem eu mesmo esperava. [...] E eu percebo que é muito da metodologia [...] que funciona muito bem e eu tenho também inclusive o feedback dos próprios alunos [...] alguns disseram: “professor em quase todas as disciplinas ao final do semestre nós já estávamos cansados, já não conseguimos prestar atenção às aulas, mas na do senhor, não, porque tem essa instigação, essa curiosidade constante que o senhor coloca aqui na turma” [P2].

A definição das estratégias deve levar em conta os objetivos que se pretende alcançar, identificar o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia, estrutura física e disponibilidade de recursos materiais quando requeridos. Após definida a sua aplicação também requer atenção, como: conhecer bem a estratégia, definir a estratégia para a turma, apresentar os objetivos e os resultados esperados, explicar como será realizada e o papel de cada um (professor e aluno), além de acompanhar, orientar e direcionar as discussões (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2003).

Explicar os objetivos e integrar os alunos nesse processo fará com que os mesmos compreendam a relevância da estratégia selecionada e não pensem que se trata de uma brincadeira, ou uma forma do professor não “dar aula”. As práticas docentes construídas sem uma perspectiva pedagógica, em um agir mecânico, que desconsidera a construção do humano, perderá a sua capacidade de construção dos sujeitos e da transformação social (FRANCO, 2016).

O espaço da sala de aula e da prática pedagógica é um espaço propício de reflexão e, por conseguinte, de formação docente (OLIVEIRA; SILVA, 2012; SANTOS; POWACZUK, 2012). Avaliar as estratégias escolhidas, a sua aplicação, considerando a intencionalidade, os objetivos e os resultados, incorrerá em um novo fazer docente, mais reflexivo e mais crítico.

Os professores entrevistados nesta pesquisa reconhecem a importância de tais ações, como se pode verificar nas falas de P7. A mesma refere que quando teve o primeiro contato com as práticas pedagógicas, no mestrado, queria aplicar as estratégias sem essa reflexão e avaliação. Com o passar de um semestre, começou a avaliar as estratégias e pôde potencializar os resultados junto aos alunos:

Então isso também é aprendido, eu vinha do mestrado, eu aprendia muitas coisas, lia, assistia aula e quando eu chegava eu saía jogando. E isso também foi aprendido no primeiro semestre do mestrado e no primeiro semestre dando aula. Eu vi que algumas coisas não funcionaram [P7].

E aí outra disciplina também, que nos ajuda, é a questão da avaliação, que você também avalia essas estratégias que você usou e como você fez [...] e vai

organizando isso de forma que num segundo semestre, aí sim, já estavam, vamos dizer assim, organizadas. Aí você começa percebendo que não é algo feito de qualquer maneira, você traz uma estratégia, aplica, não é assim que funciona, é tudo muito planejado e muito organizado [P7].

O pensamento de P4 e P8 também se direcionam para a importância do planejamento e da reflexão, que, muitas vezes dependem de um tempo para esse amadurecimento:

E eu vejo assim, que não é só chegar na sala de aula, e dar aula e ir embora. Eu acho que a gente tem que ter todo um preparo, para que a gente possa estar trabalhando em relação a isso [...] [P4].

Mediante a experiência do professor também, porque é necessário ter experiência para fazer uma conexão entre essas práticas pedagógicas. Elas são fundamentais porque abrem um leque de possibilidades. [...] [P8].

[...] porque essa questão das práticas pedagógicas é uma questão também de amadurecimento, é uma questão também de acúmulo, é uma questão processual. Talvez isso aqui o [mencionando o próprio nome] de 2016, de 2017, não teria maturidade para usar [...] [P8].

De acordo com Franco (2016, p. 541), tudo exige do professor reflexão e ação. Exige um comportamento comprometido e atuante. O professor deve estar sempre em vigilância crítica.

Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica.

Na mesma direção está a reflexão de Costa (2020, p. 12-13):

Querer pensar é antes uma escolha de estilo, o compromisso que posso assumir, enquanto docente, com meu trabalho. Desejar que a aula seja um espaço-tempo de pensar, planejá-la e vivenciá-la para isso, é também aceitar entrar no jogo, arquitetar a própria presença enquanto o testemunho de um pensamento em ato (mais que falar sobre aqueles e aquelas que pensaram, mais que discorrer sobre a importância do pensamento, colocar-se a pensar de fato, emitir sinais disso, delinear uma zona de ressonâncias).

Compreende-se que as práticas docentes, mediante os processos de reflexão, diálogo e crítica podem se converter em verdadeiras práticas pedagógicas. O que leva à compreensão acerca da importância do ofício docente e da vocação. Que junto aos alunos se possa conseguir construir processos de ensino e de aprendizagem que ressoem positivamente nas atuações profissionais.

4.3. Dinheiro, tempo, distância geográfica e família: dificuldades para a formação continuada

A terceira categoria de análise tem sua ênfase nas dificuldades relatadas pelos professores para a continuidade na sua formação. Dificuldades que se materializam, principalmente, em quatro eixos: tempo, dinheiro, distância geográfica e família. Também outras foram elencadas, aparecendo de forma mais esparsa nas falas, tais como: ausência de estabilidade, de organização e de ritmo. A falta de ritmo foi referida no sentido de terem passado muito tempo distantes dos espaços formativos na qualidade de alunos.

Foram elencadas, no Capítulo 2 deste trabalho, algumas alternativas para a formação continuada dos docentes, que seriam, prioritariamente, quatro: os cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), os cursos de curta duração, os programas institucionais de formação docente e a reflexão sobre a prática. Nas falas dos docentes entrevistados, apareceu com maior evidência os desafios para o acesso e a permanência nos cursos de pós-graduação, seguido da ausência de programas institucionais de formação continuada, depois os cursos de curta duração. A reflexão sobre a própria prática não figurou em suas narrativas.

É sabido que as IES, notadamente as privadas, têm buscado professores que detenham uma formação, preferencialmente *stricto sensu*, para se atingir os padrões mínimos exigidos quando das avaliações institucionais, no âmbito do Sinaes. Quanto mais professores com maiores titulações, mais elevadas são as pontuações das IES. Nesse ponto, o interesse dessas contratações pode se dar por dois motivos, que podem aparecer isolados ou concomitantes: para atender aos requisitos legais e/ou pela busca de ofertar um ensino de maior qualidade.

O professor P7 reconhece essa exigência da IES pela titulação, mas refere que a pós-graduação a qualifica para atuar na docência:

[...] chega um momento em que a própria instituição começa a fazer essa seleção, precisa dos títulos. E não é só um título, isso traz para nós, também, uma qualificação maior para estar nessa posição [P7].

Segundo Gil (2012), a velocidade com que os estudos e os conhecimentos evoluem faz com que os profissionais busquem estar continuamente aprendendo, para se sentirem seguros e aptos a ensinar. Ademais, a exigência da qualificação também perpassa o campo da manutenção no emprego e de melhoria salarial para esses docentes.

Em análise semelhante, Paiva (2010) refere que a pretensão das IES por professores mestres e doutores confere aos programas *stricto sensu* um aspecto bem

mais importante de sobrevivência da própria IES do que de uma formação reconhecidamente necessária dos seus docentes. Essa busca pelas pós-graduações pode indicar, também, a sobrevivência e a permanência dos próprios docentes no espaço educacional.

Contudo, acessar e permanecer em programas de pós-graduação é um caminho permeado de percalços. O primeiro que será percorrido aqui é sobre a baixa oferta dos cursos, dificultando, principalmente, o acesso de quem reside em cidades interioranas, implicando, geralmente, deslocamento semanal para a capital cearense:

Uma primeira dificuldade que eu posso colocar é mesmo a disponibilidade, vamos dizer assim, de forma mais equitativa para todas as pessoas. Por exemplo, nós moramos no interior, não é uma capital, nem região metropolitana, estamos distantes trezentos e cinquenta e poucos quilômetros da capital. Então assim, essa já é uma dificuldade. [...] não está disponível para nós essa possibilidade de nos capacitarmos aqui mesmo [...] [P7].

A distância geográfica também aparece nas falas de outros docentes ao indicarem que no Ceará e até mesmo na Região Nordeste, são poucos cursos ofertados, e muitas das áreas de interesse de estudo ficam descobertas. Os professores acabam optando por realizarem a formação em uma outra área, já que o deslocamento, na maioria dos casos, é inviável:

[...] eu ainda não encontrei um programa que contemplasse aquilo que eu gostaria de fazer sabe? De pesquisar. Pelo menos não aqui por perto. Os programas que tem, ou algo semelhante, são na região Sul e Sudeste. E aí eu não me vejo em condições ainda sabe? De me deslocar. Então, o que está me impedindo de embarcar num doutorado é isso [P5].

Porque eu gostaria de fazer o doutorado na minha área [...]. No Ceará não tem, nem o Ceará nem perto do Ceará, nem em estados próximos. Onde tem eu acho que é em São Paulo, e aí eu teria que me mudar um ou dois anos para São Paulo. Então hoje, a atual vida que eu tenho, não me possibilita e isso para mim seria o maior entrave [P1].

Aliada à baixa oferta dos cursos, também apareceu nas falas a dificuldade de acesso devido ao pequeno número de vagas:

[...] o doutorado eu já tentei [...], mas são poucas vagas ou geralmente uma vaga e não passei [P4].

A distância geográfica e o baixo número de vagas que se apresentam como tensionamentos para os professores ingressarem nesses cursos podem ser agravados quando os mesmos não são gratuitos. Aí entra em cena outra dificuldade, o dinheiro – como percebemos nas falas a seguir:

No mestrado profissional a gente paga o mestrado e toda nossa despesa. Então, a viagem, seja passagem ou seja o combustível, a hospedagem, a manutenção lá, de alimentação. Então eu acho que o desafio número um é essa questão de você precisar ir para outro lugar. E junto a isso vem questão financeira [P7].

[...] fazer o doutorado na UFC é o meu projeto. Eu pretendo fazer lá, porém, eu tenho que estudar, tenho que me dedicar, é toda uma dinâmica diferente do que era na Unifor. A Unifor é muito caro, eu não faço lá porque é muito caro, eu não tenho [dinheiro] [P1].

Altas mensalidades, despesas com transporte, alimentação e hospedagem constituem algumas das dificuldades. As despesas acabam recaindo sobre o docente, uma vez que não contam com nenhum programa de incentivo à capacitação profissional:

[...] o incentivo financeiro [...] da faculdade investir nesse profissional [...]. É algo que a gente sente falta, porque ia ajudar muito [...], eu fico pensando no doutorado, que o negócio é mais “brabo” [P7].

[...] é a questão da faculdade dá esse auxílio financeiro, liberar o professor... para o professor fazer o mestrado em outro lugar [P1].

Para Migani (2015), devido à baixa oferta de cursos *stricto sensu* em universidades públicas, o professor acaba se onerando com a qualificação ao buscar os cursos em instituições privadas. Ressalta, ainda, que as IES cobram essa formação, mas não oferecem, em contrapartida, suporte financeiro e afastamento das atividades profissionais.

Um outro elemento que dificulta a formação continuada, que apareceu nas narrativas dos professores, é o tempo. A ausência de tempo apareceu tanto de forma isolada, como também cumulado com os elementos dinheiro e distância geográfica.

O tempo, como dificuldade, foi relatado pela própria demanda que os estudos requerem e também devido às outras atribuições advindas da docência e de outros empregos, que juntos, tornam mais difíceis os processos de formação continuada:

[...] não é nem você fazer o doutorado, é você tentar fazer o doutorado com muitas dificuldades. Dificuldade também de tempo, dificuldade para conciliar... porque para você fazer um doutorado e você não fazer uma tese boa, também não é bom, só para dizer que você tem um título [P4].

A cada módulo que eu ia, eu tinha que dar conta de trabalho, de uma pesquisa... e trabalhando aqui, trabalhando na faculdade, é um imenso desafio acompanhar tudo [P7].

[...] é mais essa questão de tempo, porque se eu estivesse mais tempo eu estaria produzindo mais, eu estaria realizando mais atividades.... Acho que é isso, essa questão do tempo e da renda [P8].

Em diversos momentos, os professores referiram que só conseguiriam realizar cursos de pós-graduação caso abdicassem de algumas disciplinas. Isso amenizaria as dificuldades decorrentes da falta de tempo, mas agravaria a questão

da renda, podendo pôr em xeque a própria sobrevivência dos docentes e de suas famílias.

Para a professora P1, que tem planos de tentar o doutorado em uma universidade pública, abrir mão de algumas disciplinas é primordial para conseguir estudar para o processo seletivo:

Então, eu estou esperando ter um pouquinho mais de dinheiro para poder dar uma parada em algumas cadeiras e conseguir estudar para fazer o doutorado [P1].

Já analisando as falas dos professores P4 e P8, a relação de tempo e dinheiro provocam diversos tensionamentos nas suas escolhas. A renda que recebem é condição fundamental de sobrevivência, não podendo abrir mão da mesma para se dedicarem às formações continuadas que demandam mais tempo:

Existe uma relação que eu teria que dispor de tempo e teria uma relação que eu teria que abrir mão do meu emprego [...]. Então nessa relação de tempo e de renda... é uma relação básica para você buscar uma formação continuada, você tem que buscar abrir mão, digamos assim, de alguma coisa que está acontecendo [P8].

Será que vai compensar para mim, no momento, ficar só no doutorado? Porque o doutorado ele pega o tempo da gente todinho, durante a semana, nos primeiros anos. Aí para que eu possa hoje sair do meu trabalho para ficar no doutorado, mesmo com bolsa ou sem bolsa, para mim também não vai compensar muito, porque eu vou perder muitas disciplinas [P4].

A professora P3 refere que passou por um momento de preocupação e angústia ao participar da seleção do doutorado, pois a depender dos dias em que as disciplinas do doutorado fossem ofertadas, poderia implicar no seu desligamento da IES, minando sua fonte de renda:

Quando eu fiz a seleção eu fiquei preocupada, porque eu me inscrevi em três programas e cada um tem uma estrutura diferente. [...] em dois, as aulas eram de segunda a quinta e a outra era de segunda a quarta. Olha que situação! E aí eu disse meu Deus! [...] Como é que eu vou ficar?! Eu vou perder o meu emprego, como é que eu faço?! [P3].

Os desafios, as angústias e as incertezas vivenciadas pelos docentes entrevistados foram semelhantes aos relatados por Nascimento (2017) em sua pesquisa. Para a autora, é possível perceber a importância que os professores concedem à pós-graduação, mas que os mesmos encontraram dificuldades ao terem que conciliar o trabalho com a formação continuada. Caso não haja programas de incentivo por parte das IES, os cursos de pós-graduação só conseguirão ser acessados, com mais facilidade, por aqueles que têm condições de se manterem sem trabalhar ao longo de dois ou três anos.

Para Migani (2015), sem políticas institucionais, o professor se vê obrigado a diminuir sua carga horária para frequentar as aulas de mestrado e/ou doutorado,

mesmo não tendo nenhuma garantia legal de manutenção do salário. As iniciativas ficam a cargo das decisões individuais de cada professor, e raramente as IES assumem de forma compartilhada esse compromisso com a formação continuada.

Ainda dentro do campo financeiro, outro entrave mencionado foi referente à ausência de financiamento para as pesquisas e dos baixos valores das bolsas de estudo, quando conseguem ser contemplados, como relataram P6 e P4, respectivamente:

Eu acho que a maior dificuldade é o financiamento. Meu sonho era poder fazer só isso [...]. Graças à docência, fui eu que financiei a minha pesquisa, ela foi autofinanciada. E isso são os limites [P6].

E aqui no Brasil uma bolsa de doutorado é R\$ 2.200,00. Então você tem que se manter, ir para congresso [...], publicar livro, com esse valor [P4].

Para P3, mesmo tendo conseguido uma bolsa, outras dificuldades se fizeram presentes, como exigências de relatórios, pressões por publicações, participação em eventos:

[...] eu era bolsista do CNPq, e aí era bem complicado, sabe?! Porque era um relatório de 6 em 6 meses, eles querem uma questão de publicação, de evento, então tudo isso era muito desgastante. Mas como eu estava ali dedicada, não tinha nem como ir para assistência, então eu aguentava, eu aguentei o rojão! [P3].

Uma outra dificuldade levantada pelos docentes entrevistados é se manterem longe da família ou abrir mão do tempo que poderiam ficar juntos, para poderem se dedicar às atividades de formação. Ademais, a diminuição de carga horária ou saída do emprego poderia comprometer o sustento familiar:

[...] é difícil, não é fácil! Até porque eu tenho uma vida privada né?! Então mesmo eu tendo duas filhas, marido, eles também merecem minha atenção [P3].

[...] caiu de paraquedas na minha vida a missão mãe, e isso deu um start de que eu precisava pensar em outras coisas, que eu precisava priorizar outras coisas! [...] eu quero continuar o meu curso de Letras, eu quero fazer o doutorado, porém eu tenho esse projeto paralelo, filho, que me obriga a pensar no dinheiro né? Que eu preciso! [P1].

Quanto aos cursos de curta duração, poucos professores elencaram dificuldades para acessá-los. Novamente, recorrem nas narrativas os fatores tempo, dinheiro e distância geográfica. Para os professores P4 e P1, ainda que haja a oferta de muitos cursos de forma *on-line* e sob a modalidade EaD, os docentes precisam de tempo para se dedicarem. Para P5, coaduna-se dinheiro e local de oferta dos cursos, que muitas vezes ocorrem em outras cidades e até estados, dificultando o acesso:

[...] nós temos também a questão do ensino a distância [...], mas você tem que ter tempo, porque senão você não estuda [P4].

[...] eu comecei um curso de Letras, em EaD, só não pude continuar por motivos de casa, menino e trabalho [...] [P1].

[...] tem cursos que são muito caros. Então, eu estava pesquisando um curso sobre trauma e é mil reais, um fim de semana. Então assim, é fora do orçamento da gente. A gente não consegue de fato arcar com certas despesas, investimentos. [...]. Agora o que dificulta é isso, é a distância e a questão do investimento que as vezes é muito alto [P5].

A partir de um trecho da fala transcrita acima, de P5, em que relata que um determinado curso ofertado no final de semana custa mil reais, é preciso enfatizar que muitos docentes acabam destinando o tempo de seu descanso do trabalho (sábados e domingos) para realizarem essas formações. Tal menção também foi proferida por P3 e P4:

*Aí claro que o tempo a gente ia adequando [...] **sábado e domingo** você não sai para canto nenhum, entendeu?! Fica em frente ao computador direto, digitando, verificando normas de revista, é assim [P3]. [grifos nossos]*

*Eu sei que a questão financeira, a questão de tempo, a questão de distância física também, porque muitos cursos também bons, tem em outros estados e essa questão do deslocamento também é muito difícil. Imagine você, às vezes, ensina de segunda a sexta, aí os cursos é **sábado e domingo**, é em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte [P4]. [grifos nossos]*

Ainda que os docentes não tenham elencado, de forma direta, que dedicar os finais de semana para a formação continuada se constitua como uma dificuldade, acredita-se que tal ação é prenhe de entraves. Considerando todas as demandas que permeiam o universo da docência, não destinar tempo para o descanso pode levar o docente ao cansaço exacerbado, à fadiga, ao estresse e à queda no rendimento das atividades desenvolvidas.

No que concerne às demandas e às requisições da docência, as mesmas se apresentam em grande número e causam cansaço físico e mental nos professores. Tais demandas, somadas à formação continuada, apresentam-se como dificuldade na vida dos professores, como se observa nas falas a seguir:

[...] quem é docente está sempre trabalhando. É preparando aula, é corrigindo trabalho, é fazendo 'N' tarefas... é lendo artigos, muito artigo que tem que ler, muita coisa que tem que preparar, e com a educação continuada que eu tenho ainda, que eu tenho que estar fazendo, produzindo trabalhos aí que é mais puxado ainda [P3].

Eu creio que deveria também repensar essa prática, para que o professor também ele tivesse qualidade de vida, porque ele tem que planejar aula, ele tem que ministrar aula, ele tem uma sala de aula para ser responsável, ele tem provas para corrigir, ele tem uma série de coisas e ainda tem que publicar, entendeu? [P4].

Merece destaque a recorrência nas falas dos professores sobre as dificuldades quanto às publicações. Diversos docentes veem a questão das publicações não como um espaço de construção e de socialização do conhecimento, mas como uma obrigação, uma condição, uma exigência para conseguir acessar e se manter empregado no Ensino Superior privado. Além disso, o tempo dedicado para publicações e alguns gastos decorrentes dessa atividade se entrelaçam às outras dificuldades já elencadas, não favorecendo o acesso e a permanência em espaços de formação continuada:

[...] eu sempre fui contra, hoje as faculdades e as pós-graduações pedirem para gente publicar. Tem essa questão de publicar muito, entendeu? Porque gera uma certa ansiedade, um certo medo da gente não permanecer no nosso emprego como professor, por conta dessas publicações, que tem essa certa exigência [P4].

Para submeter [os artigos] é pago, traduzir, você paga para traduzir, se for aprovado você paga, tudo é pago. Então isso aí, além de custar tempo, custa recursos financeiros, que nem toda hora você tem. Mas como a gente tinha que produzir então a gente se sujeitava a essas questões, ao mercado, mas não é fácil [P3].

De acordo com Masetto (2012), há uma exigência sobre quem pretende lecionar, de que os seus conhecimentos e práticas profissionais sejam constantemente atualizados, através de cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em eventos científicos e acompanhamento de revistas e periódicos de acordo com sua especialidade.

Migani (2015) corrobora com o entendimento de Masetto (2012), mas vai além. Afirma que há demandas de pesquisa e projetos de extensão, orientações de trabalhos de conclusão de cursos, participação em bancas examinadoras, correção de trabalhos e avaliações e demais atividades inerentes à função docente que são realizadas nos horários de folga. Essas demandas, além de sobrecarregar o profissional, dificilmente são remuneradas.

Continua informando que a essa exaustiva rotina são acrescidas as atividades de qualificação, levando o docente ao desenvolvimento de doenças: “A partir daí começam os problemas de saúde, acúmulo de atividades, stress e baixa no rendimento, tanto da qualificação quanto das atividades profissionais” (MIGANI, 2015, p. 69).

Outra dificuldade expressa, para a formação continuada, foi o que P7 intitulou de “ausência de ritmo”, uma vez que havia decorrido muitos anos desde a conclusão da sua especialização até o ingresso no mestrado:

Outro desafio: estar tanto tempo distante da sala de aula, como discente, esse é um imenso desafio! [...]. Foi um imenso desafio para mim, pegar o ritmo. É como eu

disse, eu estava muito distante. Mesmo já estando na sala de aula, não tinha aquele ritmo de leitura, de estudo, que o mestrado exige isso [P7].

Nesse sentido, Almeida (2012) informa que existem outras atribuições que são demandadas aos docentes, e que carregam muitos desafios, quais sejam: ensinar como estudar, como aprender, como questionar e como se organizar.

Segue-se elencando as dificuldades para a formação continuada mencionadas pelos professores entrevistados, desta feita, apresentado a ausência de estabilidade e segurança. Os professores alegam que se não há uma segurança na permanência no emprego, mesmo que tenham cursos de mestrado e doutorado, isso pode desmotivar o docente a buscar esses espaços de formação:

Porque essa questão da renda, essa questão de estabilidade também é bem fundamental. No mestrado, no doutorado, eles não estão mais proporcionando essa segurança como era lá em 2010, como era lá em 2009, em 2008 [...]. Agora não. Agora tem um universo de mestres e doutores para um mercado muito pequeno para mestres e doutores, ou seja, o contexto não é de oportunidades, não é um contexto de possibilidades [...] [P8].

Nas faculdades particulares a gente vê muitos doutores desempregados, porque as faculdades acham muito difícil financeiramente manter um doutor. [...]. Por aí a gente vê que o doutorado não garante praticamente mais ninguém no Ensino Superior, na área particular, que era para ser o contrário, quanto mais qualificado mais chances você tinha de ficar no mercado [P4].

Essa insegurança faz, inclusive, com que o professor P8 cogite não continuar na docência caso seja dispensado, modificando sua área de atuação:

Porque se eu hoje saio da [nome da Instituição lócus da pesquisa], eu foco nessa questão de concurso [...] e buscar ir para o empreendedorismo ou algo assim [...] [P8].

Para Almeida e Pimenta (2014), é necessário a implementação de políticas institucionais de formação, permanentes e estáveis, voltadas para a formação continuada, que assegurem a qualidade do trabalho nas instituições de Ensino Superior.

Por fim, tem-se a fala de P2, único docente entrevistado que referiu não vivenciar, nem vislumbrar nenhuma dificuldade para a formação continuada. Segundo ele:

Eu vejo que hoje nós temos muitas possibilidades. Então eu acho que essa ideia de formação continuada, ela só não acontece se não existe interesse por parte do docente. Porque constantemente nós estamos aí tendo congressos, estamos tendo cursos de capacitação em relação às novas tecnologias, por exemplo [...]. Então eu acho que meios nós temos, pode faltar interesse, mas ferramentas eu acho que nós temos de modo suficiente [P2].

Todos os demais entrevistados enfrentaram e ainda enfrentam diversas dificuldades para suas formações, em semelhança a outras realidades, conforme explicitado nos referenciais teóricos que sustentam este estudo.

Dadas as dificuldades e as condições de trabalho apresentadas, há a inquietação e o questionamento: qual o tempo para a formação continuada? Qual investimento financeiro é destinado para essa formação? Como ampliar e democratizar esses espaços? Que segurança é dada ao docente de que o investimento de tempo e dinheiro em qualificação serão recompensados? Como se dedicar à formação com tantas outras atribuições? O excesso de atividades e cobranças compromete a sua saúde?

Conhecidas as falas dos professores, é possível, pois, afirmar que as dificuldades enfrentadas são vinculadas à ausência de tempo, de recursos financeiros e da baixa oferta de cursos na região. Perpassam, ainda, essas dificuldades pelo campo do estresse, da fadiga, do acúmulo de atividades, da falta de segurança no emprego e do pouco incentivo institucional.

4.4 Dos caminhos, das maneiras e das alternativas: possibilidades para a formação continuada

A partir dos desafios e das dificuldades elencadas pelos docentes para continuidade em seus processos formativos, outra categoria emergiu, no tocante a como acontece a formação continuada em meio a tantos tensionamentos. Apareceram, também possibilidades vislumbradas que poderiam ser adotadas pela IES pesquisada para facilitar e potencializar a formação dos seus professores.

Se os tensionamentos se apresentaram, com maior frequência, com relação ao tempo, dinheiro, distância geográfica e difícil acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as possibilidades encontradas caminham para atenuar tais desafios.

Quanto ao acesso a cursos de mestrado e doutorado, alguns professores precisaram encontrar outros caminhos para os planos inicialmente traçados. A professora P7 desejava cursar um mestrado acadêmico, pois acredita que para ser docente, em um curso de graduação, precisa desse tipo de formação. Mas devido à baixa oferta desses cursos, à pouca flexibilidade no tocante aos dias em que as disciplinas são ofertadas, aliadas à sua condição de trabalhadora e residente no interior, encontrou no mestrado profissional melhores condições de acesso:

[...] eu pensei no mestrado. Já era algo que eu vinha pensando há algum tempo, mas eu não me encontrava, não encontrava proximidade com as possibilidades que existiam. [...] aí descobri que o mestrado profissional é tão bom quanto, é tão importante quanto, e tão válido quanto o mestrado acadêmico [...] [P7].

A dificuldade encontrada por P8 para cursar o doutorado, devido à baixa oferta de vagas, o fez buscar outras formações que não eram os cursos *stricto sensu*, como espaço para ampliar sua formação e que também pudessem lhe conceder mais oportunidades para lecionar, garantindo maior estabilidade na docência no Ensino Superior:

[...] eu tentei doutorado uma vez e depois não tentei mais e comecei a investir em outras áreas. Direito Previdenciário é muito bom para abrir mais possibilidades e Economia me dá um leque de possibilidades [...] e aí eu vejo muito isso, como ver possibilidades, ver oportunidades e pensar o que é melhor, digamos assim, para uma estabilidade, porque essa questão da renda, essa questão de estabilidade também é bem fundamental [P8].

Para P1, a possibilidade de cursar o mestrado em uma instituição privada veio com a ajuda de sua mãe e de seu chefe, que custearam as mensalidades. Isso ocorreu antes de iniciar a docência no Ensino Superior:

E fazer o mestrado da UFC para mim era fora de cogitação, porque eu estudava muito, tinha muitos horários bagunçados, e aí eu tinha que fazer na Unifor. Surgiu a oportunidade ajudada pela minha mãe e pelo meu chefe da época, que ele disse assim: eu pago metade do seu mestrado e você fala com sua mãe para ela pagar a outra metade, para você fazer. E eu fiquei encantada! [...] e aí surgiu a oportunidade e eu agarrei com unhas e dentes [P1].

P1 ainda não ingressou em um programa de doutorado, mas tem ciência que terá de escolher outra área de formação, já que a por ela desejada não é ofertada no Ceará:

Eu penso em fazer o doutorado na minha área, mas infelizmente o Ceará não tem. Aí eu faço em Constitucional, não tem nenhum problema [P1].

Se o acesso aos programas *stricto sensu* são permeados de desafios, a permanência e a conclusão dos mesmos também se apresentam com muitas dificuldades. Contudo, identificamos nas falas dos professores algumas ações que os ajudaram e ajudam nesse sentido. Uma delas é a parceria com os colegas, professores e orientadores:

E era assim, era assistindo aula, era a gente combinando, construindo projeto, aplicando a questão da coleta de dados, organizando, direcionando... agora sempre em parceria [...]. Sozinho você não faz nada, isso é fato. Você tem que ter parcerias, você tem que ter um suporte. E aí é difícil, não é fácil, mas eu consegui por causa disso, devido ao orientador que me dava suporte e aos colegas [P3].

Também figurou na fala de um dos entrevistados a liberação de seu emprego (que desenvolve concomitante com a docência) para que pudesse cursar as disciplinas do mestrado e também participar das reuniões com o professor orientador:

[...] que é a questão da dispensa, de dispensar porque eu ia precisar estar lá. Tinha dia que eu não ia estar no serviço. Agora, depois que terminaram as aulas presenciais, eu fico na orientação, eu continuo tendo essa dispensa, da mesma maneira. Então, se a minha orientadora quiser me orientar na semana, pela manhã, eu tenho essa compreensão, essa garantia dessas horas. Mas eu sei que isso não é uma realidade. Eu não passo por isso, é um ponto positivo, eu tenho esse apoio da minha gestão direta [P7].

Para os professores entrevistados, o tipo de formação continuada que se apresentou e ainda se apresenta como melhor alternativa de acesso são os cursos de curta duração, a participação em eventos, as formações de professores e os encontros pedagógicos. As potencialidades dessas formações são vinculadas ao baixo custo (ou custo zero), adequação do tempo de acordo com as suas rotinas e também por acessarem tais formações sem tantos entraves da distância geográfica. Ainda que realizados em outras cidades, geralmente as formações duram poucos dias:

Eu faço cursos, cursos online, também presenciais [...]. E também para congressos. Pelo menos uma vez no ano eu participo de algum congresso, seja ele nacional ou internacional [P4].

[...] quero continuar fazendo cursos, eu adoro dar palestras, eu adoro fazer cursos da minha área, e principalmente dessa área de formação voltada para o ensino, para educação [...]. Sempre que tem formação que seja mais voltada para minha área, ou mais relacionada com o que eu gosto, com a educação, com a pedagogia, eu vou atrás também, porque eu gosto muito. [...] [P1].

[...] eu sempre estou estudando, sempre estou fazendo algum curso. Um ou dois [...] vendo coisas diferentes, assim, outras leituras e juntando tudo. Então assim, a minha formação continuada, o que eu posso te dizer é isso, assim, é uma coisa que faz parte do meu dia a dia. Eu vivo isso! [P5].

No tocante aos conteúdos que os professores referem buscar para ampliar sua formação, vão desde temas voltados para sua área específica de atuação, como também aqueles voltados para a educação, as práticas pedagógicas, metodologias ativas que venham facilitar o processo de ensino e de aprendizagem junto aos discentes, como podemos observar na fala de P1 e P8:

[...] eu hoje sinto falta de algo voltado para o Direito, aí [...] fui atrás de um curso [...] eu não sabia nem que tinha uma Comissão na OAB para Ensino Jurídico. Pois existe. E aí eu estou fazendo o curso com eles e estou amando, porque o curso é voltado para o ensino jurídico realmente, é para a sala, onde a gente está formando advogados. Então, para mim, tem sido uma experiência bem diferente [...]. São sábados intercalados, de 15 em 15 dias. Aí esse é o mais próximo que eu cheguei até hoje do ensino voltado para o Direito [...] [P1].

[...] eu estou buscando outras fontes também, fiz um curso de procedimentos clínicos e manejo em relação ao Covid que o governo, o Ministério da Saúde ofereceu, estou buscando agregar mais conhecimento na minha área de Serviço Social, que é na área de Direito Previdenciário, e como eu disse eu estou estudando Economia porque eu falo muito de economia [P8].

Outras menções, bastante recorrentes nas falas, estão ligadas ao período de pandemia vivenciado, momento em que houve uma expansão na oferta de cursos, formações, *lives* e disponibilização de material, facilitados pela *internet*:

Hoje nós temos uma possibilidade imensa de fazer cursos, assistir palestras, estar em todos os lugares, sem precisar estar fisicamente. Então nós temos a internet a nossa disposição e com um material muito bom [...]. Uma coisa muito interessante que eu estou vendo nas lives é a riqueza de sugestões de livros, sugestões de artigos [...]. Porque tem coisas que a gente não sabe, não conhece [...] e a pessoa dá uma dica e você vai ali e anota [P7].

Hoje nós estamos enfrentando, por exemplo, um período de pandemia e ainda assim, caso queiramos, temos aí diversas possibilidades. Quantos cursos online, por exemplo, surgiram a partir da pandemia? Quantos congressos já ocorreram de março até agora? Muitos deles tratando de tecnologias, de metodologia. Então eu acho que não faltam possibilidades e meios para essa continuidade [P2].

Eu tenho a minha questão da educação continuada, sim! É tanto que nesse período de pandemia eu fiz dois cursos, eu estou fazendo um online, fiz outro online. Antes dele eu já tinha feito um curso presencial de estatística, de bioestatística. Aí fiz de construção de artigos, fiz agora de metodologias ativas... eu vou adequando o meu tempo e o meu interesse pela temática [P3].

Analisando as falas dos professores percebe-se uma forte adesão aos momentos de capacitação na modalidade *online*. Os mesmos se tornam mais acessíveis por não necessitar de deslocamento físico, possuir maior flexibilização com relação aos horários e diversidade de temáticas que vão desde as áreas específicas de formação como também de preparação e atualização para lecionar. Se considerarmos, de forma específica, a adesão em massa e repentina das IES às aulas remotas, em virtude da pandemia, a maioria dos professores buscaram formações *online* para atuarem junto as suas turmas, uma vez que não estavam preparados para esta nova forma de lecionar.

Os encontros pedagógicos, que na IES pesquisada são ofertados semestralmente, apareceram na fala de alguns professores como um espaço importante para a formação continuada. Nos dois últimos semestres, foram trabalhadas as temáticas das metodologias ativas e das formas de avaliação, respectivamente:

Mas eu vejo uma grande importância em algumas outras participações, como, por exemplo, o encontro pedagógico, as formações para professores e palestras. Eu acho que são dois pontos que realmente contribuem cotidianamente para a formação docente [P2].

[...] como meu tempo ele está muito curto, muito corrido, o que é que eu faço? Eu aproveito os encontros pedagógicos, que anualmente ou semestralmente a gente está tendo a oportunidade de se capacitar. Antigamente eu não valorizava tanto, mas depois de ver algumas aulas eu comecei a não faltar [...] porque eu acho muito importante a gente buscar esse conhecimento [P4].

Lima (2015) refere que, em pesquisa realizada com docentes do Ensino Superior, os mesmos relataram que as áreas de interesse para a formação continuada são as que versam sobre planejamento e metodologias de ensino e que os espaços em que sentem mais motivados a participarem são ações pontuais como eventos, fóruns e outros espaços mediados pela *internet*.

Para Almeida e Pimenta (2014), a participação docente nesses espaços ocorre com maior facilidade de acesso, geralmente ofertados na própria instituição em que atuam ou de forma *on-line*. Mesmo os considerando como ações isoladas e pontuais, as autoras acreditam que podem contribuir para a capacitação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas docentes, socialização de experiências e reflexão.

Para além dos cursos de pós-graduação, participação nos encontros pedagógicos, cursos presenciais ou a distância, muitos professores referiram que parte de suas formações são realizadas em estudos individuais, buscando agregar maior conhecimento para sua área de formação, para obterem mais expertise nos conteúdos das disciplinas e atender a demandas trazidas pelos alunos para a sala de aula:

[...] além da motivação de ser desafiada a estudar sobre ser docente, sobre práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, você ainda se sente desafiada e motivada a estar o tempo todo estudando sobre leis que mudam, é um auxílio emergencial, é um FGTS emergencial, é um direito a visita ao paciente, de ter notícia de alguém em época de pandemia, porque não é só no serviço que eu atuo que eu preciso ter as respostas. Mas os próprios alunos trazem essas questões em sala de aula e que fazem parte do nosso processo de formação [P7].

[...] eu acredito que tem duas possibilidades dessa formação continuada e que pelo menos se aplicou a mim. Que é essa formação continuada que vem relativo às próprias disciplinas que a gente está sempre buscando conhecimento agregado. [...] semestre passado eu trouxe pessoas de movimentos sociais, inclusive de outros estados, isso agrega muito a minha própria formação. [...]. E aí a segunda possibilidade é agregar conhecimento ao que você tem interesse. No meu caso eu tenho lá os meus interesses [...] na questão da Política, com interesse na questão do Direito Previdenciário, de Direitos Sociais [...]. [P8].

[...] assisto muito curso para juiz, para promotor, que é para poder também ficar um pouco nessa área... para concatenar com a aula, para preparar os alunos que querem esses concursos maiores e tal. E para saber a atualidade. Eu gosto muito de estar atualizada, eu gosto muito de falar sobre a atualidade [...]. [P1].

Outro espaço que os professores mencionaram serem potencializadores da sua formação são aqueles compartilhados com os alunos para as orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC):

[...] questão de orientação de TCC, isso é muito bom! A gente estuda demais para poder orientar nossos alunos, é muito, é muito interessante como acontece esse processo. O trabalho realmente é feito a quatro mãos, você precisa estudar, você precisa ler sobre aquilo, para que você possa dar uma melhor orientação. Eu trago essa orientação também como um verdadeiro aprendizado para a docência [...]. [P7].

As falas trazidas pelos professores encontram suporte nos escritos de Anastasiou (2004). Para a autora, os docentes têm a aula como um espaço privilegiado na relação com os alunos, pois com eles constroem e partilham diferentes saberes. Essa relação propicia a formação desses alunos em futuros profissionais e, ao mesmo tempo, possibilita que os professores se construam e se transformem também.

Semelhante é o entendimento de Ferreira e Nunes (2019), ao afirmarem que a formação continuada se traduz em aprendizagem e conhecimento profissional e no desenvolvimento de competências que são acessados em diferentes espaços formativos. Destacam, ainda, a relevância de tal formação na atividade do professor e como forma de dar respostas às requisições levantadas pelos estudantes.

Para facilitar a formação continuada, bem como tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa, os docentes revelaram algumas ações que ajudam nesse processo. Referem, por exemplo, que investem seu tempo em estudar sobre conteúdos que lhes são de maior interesse:

E também dentro dos próprios cursos eu vou procurando fazer especialização, fazer também outras questões daquilo que eu tenho realmente interesse e que para minha prática seria interessante eu estar escrevendo e publicando [P4].

[...] eu sou antes de tudo muito curioso. E aí esses processos formativos, dada a minha curiosidade, eu vou me formando numa espécie de rede. [...] eu topo com alguma coisa e de repente eu estou mergulhado naquilo, pesquisando aquilo [...]. Então a minha formação continuada ela não tem uma lógica de mercado, ela tem uma lógica do desejo [P6].

Outras falas demonstraram que a formação continuada deve ser agregadora de conhecimentos que realmente fazem sentido para os docentes e que ajudam no exercício profissional. Referem, portanto, que não buscam as formações pensando apenas no número de certificados e títulos a serem expostos em seus currículos:

Eu estou tentando me atualizar [...] eu faço minicursos? Faço, quando me interessa, quando a temática é interessante. Eu não faço só para preencher o currículo, eu faço para obter esse conhecimento [...]. Se for para isso eu nem me inscrevo, porque

eu vou perder meu tempo, não tenho interesse, então não vai agregar em nada. Eu faço coisas que venham a agregar na minha atuação [P3].

Eu vou publicar aquele que eu acho interessante, que eu gosto de escrever, que eu gosto de orientar, não é fazer por simplesmente ver a questão quantitativa de quantos TCCs eu vou estar orientando e publicando [...]. Hoje eu estou sendo mais flexível e também optando por escolher em trabalhar de uma forma mais qualitativa do que quantitativa [...]. [P4].

Também mencionaram que o êxito nos processos de formação continuada decorre de organização, foco e planejamento:

[...] eu sou muito focado. E aí de fato eu gosto de estabelecer algumas metas para serem atingidas. Por exemplo, eu estou escrevendo sobre essa questão do boicote, e pretendo submeter esse artigo até o final do ano. [...] para escrever sobre isso eu vou ter que buscar uma formação, eu vou ter que estar buscando informação que é algo instrucional, que eu pego livros, artigos, faço um estado da arte e estudo [P8].

[...] eu não deixo de assistir minhas séries, sou cinéfila, adoro assistir filmes, toda oportunidade eu vou cinema, eu nunca deixei de viver porque eu estou fazendo mestrado ou doutorado ou algo desse tipo. Eu continuo produzindo, só que eu sou organizada, tem que ter tudo planejado. [...] tem que trabalhar o tempo a seu favor, ele não pode ser seu inimigo, ele tem que ser seu aliado. [P3].

Ao analisar as falas dos professores, foram elencadas algumas palavras e expressões que os mesmos utilizaram para se definir ou definir suas ações para conseguirem concluir os seus projetos formativos: ser curioso, inquieto, organizado, focado, atualizado, ter planejamento, amar estudar, ser desafiado e motivado a estudar, basear-se na lógica do desejo.

Também figuraram em suas falas as principais maneiras que os mesmos buscam as formações para além dos cursos de pós-graduação e de curta duração. Referem que estudam sozinhos, com os alunos, com outros colegas, nos grupos de estudos, nas próprias disciplinas, lendo, pesquisando, orientando TCCs e publicando:

[...] eu tenho sempre esse interesse, essa busca por estar entrando nessas discussões e se pesquisar artigos que eu publico [...] esses artigos são produtos desse processo, dessas discussões e são pensados nos grupos de estudos, entre conversas entre professores, nas próprias disciplinas... [...] é algo que agrega conhecimento a todo mundo e conta muito para a nossa formação também [P8].

Reconhecem, ainda, que a formação continuada potencializou outras atividades, como ajudar a publicar, voltar a ler, sentir-se motivado a pesquisar temáticas ligadas à área da docência. Em suas narrativas, em diversos momentos, mencionam que jamais deixarão de dar continuidade as suas formações, pois se reconhecem como profissionais melhores, tanto no exercício de suas atividades atreladas à área de graduação como na docência:

A docência me fez voltar a ler. Eu tinha uma dificuldade muito grande porque como eu saí da faculdade e fui logo para a prática, vamos dizer assim, para atuação, eu só lia assim, uma lei, um projeto de lei novo, uma questão aqui, uma questão ali,

literaturas voltadas para o ambiente que eu trabalhava [...]. Mas a literatura, isso a docência que faz, e faz mais a cada dia! Eu era uma profissional diferente antes da docência. A docência vem me permitindo me tornar uma profissional muito melhor e agora, com mestrado, mais ainda [P7].

[...] eu já estou ficando preocupada quando eu terminar o doutorado, o que é que eu vou fazer da vida? Porque eu não quero deixar de estudar, eu estava até pensando, quem sabe, eu acho que eu vou fazer uma outra graduação, uma outra graduação ou então uma outra pós ou mestrado, não sei [P3].

Se os docentes do Ensino Superior precisam entender que o seu conhecimento necessita estar constantemente se resignificando, que deve refletir sobre suas práticas, questionando, pensando, criticando e refazendo conceitos (OLIVEIRA; SILVA, 2012), os professores entrevistados têm empreendido o seu caminhar nessa direção:

[...] eu amo estudar, sabe? Eu sou uma grande curiosa. [...] eu sou uma buscadora, sabe assim, de melhores caminhos, de melhores formas, de maneiras de integrar os conhecimentos e melhores métodos e então eu sempre estou estudando, sempre estou fazendo algum curso [P5].

Merece destaque as falas dos docentes no tocante ao apoio e potencialidades da IES, *lócus* da pesquisa para a formação continuada dos seus professores. Foram feitas menções no tocante à boa infraestrutura e na adequação dos horários das aulas para viabilizar o ingresso no doutorado, como podemos observar nas falas de P8 e P3, respectivamente:

A faculdade dispõe de uma sala de computadores para os professores, não só uma, mas várias, que a gente pode estar utilizando [...] no qual eles conseguem para ir escrever alguma coisa, eles conseguem ir para fazer curso on-line, então eu acredito que não tenho grandes queixas em relação a essa questão, nem outra sugestão [P8].

[...] ao meu ver ela incentivou, sim, em dar continuidade nesse processo de educação continuada, que é no doutorado. Que foi adequar o meu horário para eu não perder as disciplinas e nem perder as aulas que eu tinha que ministrar [P3].

A IES investigada nesta pesquisa conta com um incentivo financeiro para os docentes que desejam participar de eventos científicos, nacionais e internacionais, apresentando seus trabalhos. Existe um protocolo de solicitação que é preenchido, validado pelo coordenador do curso e encaminhado ao setor financeiro. As ajudas cobrem, de forma parcial, algumas das despesas relativas à viagem (passagens, hospedagem e alimentação), taxas de inscrição, confecção de *banner*. Mesmo esse incentivo existindo desde 2017 e todos os professores reconhecendo isso, referiram que nunca solicitaram, como explicitado pelo professor P2:

A própria [nome da Instituição] ela permite os professores participarem de eventos, ela oferece alguns auxílios, eu realmente nunca precisei, nem sei como é que funciona, mas eu sei que existe. E eu acho que é algo que contribui muito porque

facilita a inserção do docente nesses programas aí de capacitação, nessas especializações, nos eventos [P2].

Quanto ao que, na visão dos professores, a IES pesquisada poderia melhorar e contribuir para o processo de formação continuada dos seus professores, as sugestões se apresentaram prioritariamente quanto ao incentivo financeiro e liberação dos profissionais para cursarem mestrado e doutorado:

Mas seria de auxílio financeiro, que talvez todo professor diga isso. Que é a questão da faculdade dar esse auxílio financeiro, liberar o professor, para o professor fazer o mestrado em outro lugar, ou o doutorado em outro lugar [...] eu sei que tem faculdades que pagam, que permitem, que tanto dão auxílio financeiro para o professor, ou se não dão auxílio financeiro para o professor, permite que ele tire licença de um ano ou dois anos para fazer essa educação continuada [P1].

[...] a faculdade tem um gasto imenso com esse professor que tem essa titulação e que vem de fora, então a gente poderia investir nesse professor que está aqui, que não vai ter esse gasto de hospedagem, de passagem, poderia ser revertido no incentivo da nossa qualificação, de quem está aqui. [...] isso que é interessante, a faculdade investir naquele docente que pretende constituir história junto com a faculdade, continuar aqui, não tem planos para ir embora [...]. [P7].

Ainda, de forma recorrente, apareceram sugestões para que a IES pudesse firmar parcerias com outras instituições e ofertar outras capacitações e formações:

Eu creio, assim, que ela poderia ofertar também um curso de pós-graduação para os professores, de Metodologias Ativas ou metodologias mais atuais no Ensino Superior. Se pudesse, eu não sei se poderia ser gratuito, mas se não fosse gratuito, que fosse por um valor que desse para todo mundo pagar [P4].

[...] a questão também de incentivar, vamos verificar a questão de você está fazendo um curso de línguas, que as pessoas têm uma certa resistência ao curso de línguas... [...]. Fazer parcerias com instituições, quem sabe! Eu acho que tudo isso seria muito interessante para a Faculdade, fazer parceria com instituição de cursos de línguas, por exemplo [P3].

Outras possibilidades foram sugeridas para potencializar a formação continuada do seu corpo docente como a oferta de cursos *stricto sensu*, a criação de um setor específico para a formação continuada, fomento aos grupos de estudo, de pesquisa e extensão. Mencionaram ainda que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos pudesse elaborar projetos de capacitação para os professores e a oferta de alguns cursos *on-line*:

[...] é a faculdade continuar no caminho que ela está, em crescimento mesmo [...] e seguir para um mestrado. Eu acho que isso é um ponto, porque nós podemos nos formar em casa mesmo, ter essa possibilidade também [P7].

[...] a faculdade deveria apostar em novas estratégias [...] dentre essas estratégias estaria um setor específico para formação continuada [P8].

[...] também está verificando essa questão, que indiretamente já está surgindo nesses grupos de estudo, de pesquisa, eu acho isso muito importante. Quando eu cheguei tinha poucos grupos de estudo, hoje em dia não, já existe, já aumentou o

leque de opções. Então isso é muito importante, eles estarem incentivando, sim! [P3].

[...] o próprio NDE fazer projetos para que pudessem capacitar mais os professores. Então os professores juntamente com as coordenações e o NDE, eles juntos, poderiam ver outras formas também [P4].

Eu creio também que deveria ter mais cursos que a faculdade poderia disponibilizar, até mesmo cursos on-line, sempre no início do semestre, com novas ferramentas, para que a gente pudesse aprender [P4].

A formação do professor, tomada dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional, tem na sua formação inicial a origem de um processo contínuo, sob o qual a profissão vai se desenvolver. Após a graduação, os profissionais que desejam ter a docência como área de atuação passam então a buscar outros espaços formativos, sejam as pós-graduações, cursos, participação em eventos. Tais espaços são buscados pelos professores ou por exigência das IES ou a partir do entendimento da importância de continuar aprendendo, refletindo e aprimorando sua atuação na docência.

Mesmo com tantas alternativas implementadas pelos docentes e com tantos esforços dispensados para a formação continuada, ter o auxílio institucional, de forma mais direta, é primordial para que os caminhos que conduzem à formação sejam mais leves e mais seguros. Principalmente porque, empregados em uma IES privada, os seus vínculos de trabalho são mais frágeis, e com a remuneração recebida nem sempre será possível custear os processos formativos desejados e aqueles exigidos.

Após a apresentação das categorias de análise que emergiram durante as entrevistas e a realização de algumas reflexões, partindo das falas dos professores e relacionando-as com os referenciais teóricos estudados, o capítulo a seguir expõe as conclusões alcançadas com esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Perguntar é a paixão do estudo.
E sua respiração. E seu ritmo.
E sua obstinação. [...].
Perguntas no princípio
e no final do estudo.
Estudar: caminhar
de pergunta
em pergunta
em direção às próprias
perguntas
sabendo que
as perguntas
são infinitas
inapropriáveis
de todos e
de ninguém
de qualquer um
com um caderno
aberto
e um lápis na mão
em meio
a uma mesa
cheia de livros
abertos
na noite
e na chuva
entre as palavras
e seus silêncios
(LARROSA, 2003, p. 97-101).*

Foram muitos os percursos formativos e afetivos que permitiram a chegada até aqui. As inquietações surgiram antes mesmo de a pesquisadora ingressar no Mestrado em Ensino, mas foi nele que encontrou amparo e direcionamento para trilhar este caminho.

Esta dissertação foi iniciada com algumas perguntas que se colocavam sobre a docência e a formação continuada. Tais perguntas inquietavam e reclamavam da pesquisadora um chamado. Um chamado para descobrir, compreender e refletir sobre que tensionamentos e que possibilidades vivenciam os professores que atuam em Instituições de Ensino Superior privadas para a formação continuada e quais as reverberações dessa formação para os processos de ensino e de aprendizagem.

Essas perguntas e inquietações eram só da pesquisadora? Que outros professores a teriam vivenciado? Quem as teria percebido? Quem já tinha se disposto a pensar e escrever sobre elas? A realidade cearense apresentava outras particularidades?

E assim, como indica o excerto de Larrosa (2003) que abre este capítulo, caminhou-se de pergunta em pergunta em busca de respostas. Muitas vezes, o que se encontrou foram novas perguntas. Perguntas lançadas pela pesquisadora, lançadas pelos autores que sustentam este estudo, lançadas pelos professores entrevistados e, também, por tantos outros atores que a vivência do Mestrado proporcionou.

Atendeu-se a um chamado que permitiu vivenciar novas leituras, novas possibilidades e novos caminhos. Os objetivos específicos se redesenharam diversas vezes até a qualificação do projeto de pesquisa. Nesse ínterim, foram revisitados os textos, *slides* e escritos das disciplinas. Foi posto o diálogo com os colegas de mestrado e com os professores. Nesse movimento, ideias surgiram e possibilidades se vislumbraram. Um novo pensar sobre velhas perguntas, sobre novas perguntas.

Não se pode deixar de mencionar, também, a vivência da pesquisadora como voluntária do GT3, que integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço e Movimento, durante o ano de 2020, a qual foi agraciada com a leitura e o debate sobre a obra “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor”, do mestre Jorge Larrosa (2018). Ali, no GT3, ocorriam encontros não só com alunos e professores, mas com o livro, com outros livros e com as experiências e as vivências de cada um, potencializando o desenvolvimento desta pesquisa.

Aquelas perguntas que se colocavam no ponto de partida foram criando forma com o aporte teórico levantado para esta pesquisa e com as vivências desse processo formativo que é o Mestrado Acadêmico em Ensino. Com os livros abertos, um lápis e um computador, no silêncio das noites e na agitação dos dias, esta escrita foi se

construindo. Às vezes, solitária e silenciosa, outras vezes, repleta de mãos e ideias, que foram retocando e perfumando este trabalho final.

A construção do referencial teórico desta dissertação permitiu vislumbrar o desenho do Ensino Superior brasileiro no tocante à expansão da oferta de cursos e matrículas, conseqüentemente, do aumento de instituições e de professores. Os dados sobre as IES privadas revelavam o quanto essa categoria administrativa teve peso preponderante na expansão do Ensino Superior nas últimas décadas.

Esse cenário passa a ser marcado por diversas exigências normativas e legais para as IES e para os professores. Destes, passam a ser requisitada uma formação constante, que vai desde as pós-graduações aos cursos de curta duração, participação em eventos e capacitações. Passa a requerer não apenas conhecimento específico da área de formação, mas também o desenvolvimento de muitas habilidades, dentre elas as práticas pedagógicas.

Contudo, o que ia sendo posto pelos referenciais estudados era uma ausência de formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, principalmente daqueles advindos dos cursos de bacharelado. As lacunas da formação nem sempre eram preenchidas nas pós-graduações, nem nos outros espaços formativos acessados. Ademais, o acesso à formação continuada também se mostrava como mais difícil para os docentes que eram vinculados a instituições privadas.

O estado da arte elaborado permitiu inferir que a docência no Ensino Superior é marcada por muitos desafios. A predominância dos estudos versava sobre as muitas dificuldades dos professores de IES públicas, das Regiões Sul e Sudeste. A Região Nordeste só figurou em dois trabalhos, silenciando não só o estado cearense, mas também as particularidades das instituições privadas.

O encontro com esse universo de leituras e informações permitiu traçar a metodologia desta pesquisa: quanto a sua abordagem, de natureza qualitativa; quanto ao tipo, contemplou uma pesquisa documental e de campo; ao instrumento de coleta de dados – entrevista semiestruturada – e também o método de análise de dados, a análise de conteúdo.

Durante a pesquisa de campo se pôde levantar importantes informações dos docentes vinculados à IES investigada. Momento em que algumas perguntas já começaram a ser respondidas, mas também, que outras perguntas se colocaram. O momento da pesquisa de campo foi ímpar nesse processo de busca pelo

conhecimento. Ouvir os professores foi não apenas necessário, na busca por respostas, mas foi potencializador das leituras anteriormente realizadas. A aproximação com as suas singularidades de vida e de atuação profissional permitiu diversas reflexões, inspirações e inquietações sobre a docência e a formação continuada.

Dessa forma, entende-se, pois, que esta pesquisa cumpriu os objetivos inicialmente propostos, sobre os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas no processo de formação continuada dos professores de uma IES privada no interior do estado do Ceará.

Quanto ao primeiro objetivo – identificar como se constituiu/constituiu a trajetória da formação dos professores – foram verificadas que, inicialmente, as escolhas pela área de formação aconteceram de forma aleatória ou por influência dos familiares. Contudo, no transcorrer da graduação conseguiram uma identificação com os cursos escolhidos e se sentem realizados com as profissões.

Relataram que, durante a graduação, as atividades de monitoria, pesquisa e identificação com determinadas disciplinas e professores os fizeram vislumbrar a docência como campo de atuação. Para que pudessem lecionar ou se sentirem mais preparados para o exercício da docência, trilharam alguns caminhos formativos a partir da graduação. Cursar pós-graduação foi a escolha da maioria dos entrevistados. Contudo, referiram que as disciplinas das especializações e dos mestrados lhe trouxeram conhecimentos específicos de área, mas pouco contribuíram para a sua formação docente.

Os caminhos que os levaram até a sala de aula se deram, na maioria, por convite e pautaram muitas das suas ações nas vivências enquanto alunos, espelhando-se nos seus professores. Dos oito entrevistados, cinco têm outras atividades atreladas a sua área de formação, que, segundo eles, potencializa as vivências entre teoria e prática.

Assim, quanto a esse primeiro objetivo, a pesquisa revelou que a trajetória de formação teve início nas atividades da graduação e, posteriormente, com a necessidade de cursar uma pós-graduação, para que pudessem ter a docência como campo de atuação profissional.

Quanto ao segundo objetivo – verificar como os professores compreendem as práticas pedagógicas e as suas reverberações no processo de ensino e de aprendizagem –, pode-se elencar como principais achados da pesquisa que há uma

certa dificuldade dos professores em compreender o conceito de práticas pedagógicas. Verifica-se uma tendência em considerar esse conceito apenas para se referir a suas ações na condução das aulas.

Percebeu-se que há um distanciamento ou ausência de formação para as práticas pedagógicas. Na graduação referiram total ausência desse estudo e, para alguns, no mestrado puderam obter algumas aproximações através de disciplinas como Didática do Ensino Jurídico, Estágio à Docência, Metodologia do Ensino e Didática do Ensino Superior. Também figurou nas narrativas dos docentes as aproximações com as práticas pedagógicas a partir do exercício da monitoria e estágio docente, bem como espaços de formação ofertados pelas IES em que lecionam, como cursos e encontros pedagógicos.

Verificou-se que muitos professores, mesmo sem uma formação pedagógica, iniciaram ministrando aulas sem um processo reflexivo, adotando uma ação embasada no modelo tradicional de sua formação, privilegiando o professor como elemento fundamental na transmissão dos conteúdos e os alunos como receptores passivos. Referiram que as dificuldades em adotar outras estratégias de ensino decorrem, além da lacuna de suas formações, da dificuldade dos alunos desejarem outro modelo de aula.

Emergiram, contudo, nas entrevistas, estratégias adotadas por alguns docentes como seminários, júri simulado, sala de aula invertida, estudos de caso, além do uso de recursos audiovisuais como filmes, *slides*, quadro e caderno. A escolha das estratégias decorre de processos reflexivos juntos aos discentes e à disciplina, visando integrar o aluno ao processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, indicam que as utilizam apenas algumas vezes durante o semestre, predominando, na maior parte do tempo, a forma tradicional.

Já quanto ao terceiro objetivo – conhecer os entraves que impedem os profissionais docentes de buscarem qualificação permanente – foi identificado que pelo fato de estarem vinculados a uma IES privada e localizada no interior do estado do Ceará as dificuldades se tornam maiores do que as identificadas nos estudos anteriormente levantados.

Ausência de cursos *stricto sensu* em suas áreas de interesse na sua cidade de residência ou no estado cearense apareceu como uma primeira dificuldade. Uma segunda, é com relação aos altos valores das pós-graduações, bem como de outros cursos. Outras foram elencadas como: impossibilidade de se deslocar para outros

estados; pouco tempo para se dedicar aos processos formativos; impossibilidade de conciliar a formação com a sala de aula, com outro emprego e com as atividades familiares; ausência de incentivo financeiro da IES para custear as pós-graduações e outros cursos e a não liberação do docente para realizar formação continuada. Para muitos professores, essas dificuldades apareceram cumuladas, tensionando ainda mais a consecução de suas formações.

O quarto e último objetivo foi identificar as alternativas adotadas pelos docentes para sua formação continuada. Pode-se inferir, que mesmo diante das dificuldades elencadas, os professores entrevistados têm adotado ou vislumbram adotar algumas ações que caminham para atenuar os desafios.

Quanto à ausência de cursos *stricto sensu* em suas áreas de interesse, afirmam que optaram por realizar em outra área afim. Referiram, também, que buscam as formações em outros espaços além dos cursos de mestrado e doutorado, como cursos de curta duração, a participação em eventos, as formações de professores e os encontros pedagógicos. A maioria apresenta baixos custos, sendo ofertados na modalidade *on-line* e possibilitam uma melhor adequação do tempo. Também foi possível verificar que os professores complementam sua formação através de estudos individuais, orientações de TCCs e nos espaços de produção e socialização do conhecimento (publicação de artigos).

De forma específica, devido à pandemia vivenciada no mundo em decorrência da Covid-19, os professores elencaram que houve uma expansão nos espaços de formação continuada nesse período, através de cursos, *lives*, eventos científicos e disponibilização de material, muitos deles gratuitos, facilitando suas formações.

Acredita-se, pois, que os objetivos traçados foram alcançados, contudo, não se finaliza este trabalho. As respostas encontradas fizeram com que a pesquisadora caminhasse em direção a outras perguntas e outras possibilidades.

Destaca-se, como fruto desta pesquisa, algumas indicações de ações que poderão ser adotadas pela IES investigada no tocante ao suporte para a formação continuada dos seus docentes: incentivo financeiro; liberação para cursar mestrado e doutorado; formalização de parcerias com outras instituições para ofertar capacitações e formações; criação de um setor específico na IES para pensar, executar e acompanhar ações de formação continuada; fomento aos grupos de estudo, de pesquisa e extensão.

Refere-se, também, acerca da importância dos espaços de reflexão da própria prática, os quais podem ser empreendidos de forma colaborativa entre os docentes, o que poderia ser uma ação institucional a ser adotada. Promover esse espaço de formação docente não implicaria tantos investimentos financeiros e haveria potencial de trabalhar questões manifestas na formação dos docentes, como práticas pedagógicas e estratégias de ensino, contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem junto aos discentes.

Pode-se sugerir, como futura investigação, a implementação e avaliação desse espaço reflexivo, de formação continuada entre docentes na IES investigada e suas reverberações no processo de ensino e de aprendizagem de docentes e discentes.

Como encaminhamentos desta pesquisa, destaca-se a devolutiva à IES pesquisada – para o corpo dirigente e também para todos os professores, bem como a publicação de artigos, dando visibilidade à realidade cearense e podendo, ainda, servir de aporte para outras pesquisas na área.

As vivências da pesquisadora como professora e coordenadora que, em meio às dificuldades de ser vinculada a uma IES privada do interior, encontraram no Mestrado Acadêmico em Ensino a possibilidade de ter uma titulação *stricto sensu* e uma formação pedagógica, extrapolaram os objetivos pessoais inicialmente traçados. Viabilizou ressignificar a sua prática docente e a sua forma de compreender e apreender os processos de ensino e aprendizagem juntos aos alunos.

Possibilitou não só reconhecer os desafios e as possibilidades que os seus pares encontraram nesse processo de formação continuada, mas em cultivar a empatia, a reflexão e buscar outros caminhos para suas formações. Despertou o interesse em seguir perguntando, estudando, pesquisando essas e outras realidades, procurando alternativas que tornem o Ensino Superior e a formação docente e discente como propulsoras de uma transformação social.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In: MALPARTIDA, H. M. G; MARTINS, A. K. M. (orgs.). Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões.* São Paulo: Intermeios, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e prática. *In: BARBOSA, R. L. L (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ANASTASIOU, L. G. C. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Revista Pleiade**, v. 1, n. 2, p. 7-27, 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/56/530>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville: Univille, 2003.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 02 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, de 15 de dezembro de 2017. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

CANAN, S. R; SUDBRACK, E. M. A universidade brasileira e as políticas de educação superior no território ibero-americano: avançamos? **Holos**, ano 34, v. 02, p. 333-350, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5429>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CFESS. **Assistentes sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise

exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

COFEN. **Análise de dados dos profissionais de enfermagem existentes nos conselhos regionais**. [s.n.t.], 2011. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/pesquisaprofissionais.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

COSTA, C. B. Para provar do fogo (questões, pósproduções, músculos). In: MUNHOZ, A. V. (org.). **Objetos de pensar: exercícios para a docência**. Lajeado: Editora Univates, 2020

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2544-int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 135-154, mar. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 12 ago. 2020.

FELDEN, E. L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-747.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERNANDES, J. E. et al. Afetos e percepções de idosos universitários acerca do mercado de trabalho na velhice. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 22, n. 1, p. 249-271, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/43499>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FERREIRA, R. M. F.; NUNES, A. C. P. A formação contínua no desenvolvimento de competências do professor de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v40/1983-1447-rgenf-40-e20180171.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 61-73.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 01 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: notas estatísticas 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília: Inep; MEC, 2017.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2000**. Brasília: INEP, 2001.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: INEP, 2018a.

Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 15 mai. 2019.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAUXEN, S. L. A docência no ensino superior: saberes e práticas. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 3, p. 138-151, 2014. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1550>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LEITE, S. A. S. et al. Espaços de formação pedagógica para o docente do ensino superior: entrevista com Sérgio Leite. **Revista docência do ensino superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 211-221, jan./jun. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2311/1433>. Acesso em: 04 fev. 2019.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, 2015. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/244>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 136, p. 7-15, 2012. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_297.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação**. v. 17, n. 1, p. 11-41, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n1/a02v17n1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MAIER, S. R. O; MATTOS, M. O trabalhar e o estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. **Revista Saúde (Santa Maria)**, v. 42, n. 1, p. 179-185, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/20477>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**. vol.23, n.2, p. 73-91, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a04.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MANCEBO, D. et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso: 23 jul. 2019.

MANTOVANI, I. C. A; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 136-148, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650525>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, S. E. S. O. et al. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas**

Educacionais, v. 11, n. 17. Novembro de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org). **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, p. 04-13, 2015. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso: 15 set. 2019.

MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educar em Revista**, n. 67, p. 249-263, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-249.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MIGANI, E. J. As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado e a fragilidade da legislação na sua tutela. **Vertentes do direito**. Tocantins, v.2, n.1, p. 63-81. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/1276/8244>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, n.2, 2000. p.11-21. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3589>. Acesso em: 03 set. 2020.

NASCIMENTO, F. P; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade?. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. 1, p. 84-98, 2007. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7322>. Acesso em: 02 set. 2020.

NASCIMENTO, V. S. O. O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. **Holos**, v. 2, p. 280-289, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5738>. Acesso: 12 jan. 2019.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, ano 28, v. 2, p.193-205. 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/913/542>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 66, p. 157-173, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a09v1866.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 03 set. 2020.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000300016&script=sci_arttext. Acesso em: 01 set. 2020.

PINHO, A. P. M. et al. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**. v. 6 n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RAMIREZ, V. L. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. 2011. 189 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

RAMIREZ, V. L. A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, v. 1, n. 41, p. 41-48, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29600/16845>. Acesso em: 27 set. 2019.

RIOS, T. A. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, v. 12, n. 19, p. 80-86, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SANTOS, E. A. G; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, v. 5, n. 2, 2012.

SILVA, L. L. Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 113-126, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0113.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **HOLOS**, v. 5, p. 197-213, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SORATTO, F. P.; NOGUEIRA, E. G. D. A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito. **Interfaces da educação**, v. 4, n. 10, p. 92-108, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/529>. Acesso em: 03 ago. 2019.

STANO, R. C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, n. 57, p. 275-290, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155042189018.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TOSTA, T. L. D. A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e reprodutivo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 896-910, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00896.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 06 out. 2019.

URPIA, A. M. O.; SAMPAIO, S. M. R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, S.M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-168. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-32832003000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 03 set. 2020.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515/642>.

Acesso em: 22 mar. 2019.

Yin, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora **Lígia Vieira da Silva Cavalcante** desenvolva sua pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS**, sob a orientação da professora Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari–Univates. A pesquisa tem como objetivo geral investigar quais os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas no processo de formação continuada dos professores vinculados a esta Instituição de Ensino Superior.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 6) que as entrevistas sejam realizadas somente após aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa;
- 5) no caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Crateús/CE, 12 de dezembro de 2019.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Qual sua área de formação e como se deu essa escolha?
2. Você exerce alguma atividade atrelada a sua área de formação?
3. Quando/como decidistes ser docente?
4. Você trilhou algum caminho para constituição da sua formação enquanto docente? Conte como foi.
5. Você teve algum contato, durante sua formação (graduação e pós-graduação), com conteúdos que versassem sobre práticas pedagógicas?
6. Na sua opinião como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem?
7. Como acontece seu processo de formação continuada?
8. Quais entraves/dificuldades você identifica para a formação continuada? (Pós-graduações, cursos, eventos).
9. Quais alternativas encontradas para sua formação e qualificação permanente?
10. Como você entende que a IES poderia contribuir para o processo de formação continuada dos seus docentes?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS”, desenvolvida por Lígia Vieira da Silva Cavalcante, discente do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, sob orientação da Prof^a Dra. Suzana Feldens Schwertner. O objetivo central desta pesquisa consiste em investigar quais os desafios enfrentados e as possibilidades vislumbradas no processo de formação continuada dos professores de uma IES privada no interior do Estado do Ceará.

Para realizar o estudo será necessário que você se disponibilize a participar de uma entrevista, respondendo perguntas de um roteiro semiestruturado à pesquisadora. A entrevista será previamente agendada conforme sua disponibilidade, com duração aproximada de 30 minutos. A entrevista só será gravada mediante sua autorização expressa.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua professora orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS 510/16.

A pesquisa poderá apresentar risco de desconforto durante a entrevista, que poderá deixar o entrevistado intimidado ao expor sobre sua trajetória formativa enquanto professor do Ensino Superior, as suas potencialidades e fragilidades no exercício da docência. Se você se sentir desconfortável durante a entrevista em responder uma ou mais questões, comunique a pesquisadora. Mesmo depois de transcorrida a entrevista, se você apresentar qualquer desconforto sobre as informações fornecidas, contate a pesquisadora para uma conversa e esclarecimentos. Se ainda assim você não estiver à vontade para compartilhar esses dados, eles serão excluídos da pesquisa e o COEP comunicado via parecer.

Esta pesquisa traz como benefícios a você a possibilidade de reflexão sobre sua formação docente bem como a oportunidade para rever, aprimorar ou modificar sua prática pedagógica, auxiliando na sua ação docente. Apresenta também a possibilidade de encontrar alternativas para o seu processo de formação continuada.

Todas as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, do qual você receberá uma via.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta entrevista, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (85) 98849-0896 e e-mail: ligia.cavalcante@universo.univates.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Contatos: (51) 3714.7000, ramal: 5339 e email: coep@univates.br.

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecida pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS”.

- () Concordo que a entrevista seja gravada.
() Não concordo que a entrevista seja gravada.

Crateús, _____ de _____ de 2020.

Lígia Vieira da Silva Cavalcante
Pesquisadora

Nome/Assinatura
Entrevistado(a)



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09