


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

JOÃO ANTONIO GALBIATTI FILHO

**EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS E PRIVADAS**



ARARAQUARA – S.P.  
2018

JOÃO ANTONIO GALBIATTI FILHO

**EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS E PRIVADAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho,  
Programa de Educação Escolar da Faculdade  
de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,  
como requisito para obtenção do título de  
Doutor em Educação Escolar

**Linha de pesquisa:** Formação do professor,  
trabalho docente e práticas pedagógicas

**Orientador:** Prof. Dr. Edson do Carmo  
Insorsato

ARARAQUARA – S.P.

2018

Galbiatti Filho, João Antonio

Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas / João Antonio Galbiatti Filho – Araraquara, 2018.

75 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

1. Formação continuada. 2. Docente universitário. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Ensino superior. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo autor.

JOÃO ANTONIO GALBIATTI FILHO

# EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

**Orientador:** Edson do Carmo Inforsato

Data da defesa: 28/08/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Flávia Graziela Moreira Passalacqua**  
Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Denise Maria Margonari**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Luci Regina Muzzetti**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina**  
Universidade de Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles a quem também dedico a minha vida, minha esposa, Cristiane e meus filhos,  
João Pedro e Helena.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus.

Agradeço aos meus pais, pela criação que me deram no sentido de colocar a educação em primeiro lugar, reforçando que nada é mais importante que o aprendizado. Ao meu pai, agradeço o esforço constante em ser um exemplo como pai e profissional. À minha mãe, agradeço a ternura e o carinho sempre presentes em seus gestos.

À minha esposa, obrigado pela paciência nos momentos de ansiedade e por sempre acreditar nos meus sonhos. Aos meus queridos filhos, João Pedro e Helena, agradeço a força que, inconscientemente, me deram em sempre persistir e buscar a ser cada vez melhor. Espero que sigam o exemplo de que o estudo árduo e constante pode levá-los a qualquer lugar que quiserem.

Ao meu orientador e amigo, prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato “Tamoio”, agradeço por acreditar em mim e nunca ter desistido frente a essa minha “agenda corrida”, ocasionada pelo excesso de projetos e tarefas a que me submeto. Obrigado por ser um exemplo e alguém que eu buscasse que tivesse orgulho de ter como aluno.

Aos professores do curso, pelo conhecimento que compartilharam comigo.

Aos colegas do curso, em especial Bruno Vitti, pelos momentos de risos, preocupações e compartilhamentos que foram de suma importância para que o período como aluno fosse memorável.

Por último, agradeço ao Walter Elias Disney, por me fazer acreditar que o impossível é apenas um lugar onde há menos concorrência e que sonhos são criados para se tornarem realidade, basta acreditar.

A todos aqueles que, indiretamente ou mesmo de forma imperceptível, tiveram alguma influência nessa conquista, meus sinceros agradecimentos.

*“Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir.”*

*(Sêneca)*

## RESUMO

A prática educacional vem passando por um momento de rupturas devido às várias questões que ocupam o cenário educacional, entre as quais a presença de um Estado Avaliativo, buscando qualidade e excelência por meio de um sistema nacional de medidas. Atualmente, há muitas capacitações para o professor universitário nos cursos de pós-graduação, tanto no *lato sensu* quanto no *strictu sensu*, mas elas concentram-se apenas nas áreas de conhecimento, nas quais o professor atua. Na parte pedagógica é mínimo o esforço para se capacitar o professor para que ele tenha um desempenho melhor com os seus alunos e, desse modo, atue de forma mais efetiva na graduação. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é conhecer as expectativas docentes dos professores de instituições públicas e particulares do estado de São Paulo, quanto à formação continuada de docentes universitários. Para isso, discutiremos essa formação sob três óticas: 1) A expectativa quanto à idade do docente; 2) Expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (Pública ou Particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada; e 3) Expectativa do docente com relação à formação continuada. Foi feita a coleta de dados em sujeitos, por meio de um questionário fechado *on-line*, em todas as instituições de ensino superior pública e privada do estado de São Paulo. Para a análise estatística dos dados obtidos no questionário enviado aos docentes, foi utilizada a tabela de Burt. É uma tabela de resíduos que possuem distribuição Normal a todo valor superior a 1,96 e rejeita-se a hipótese nula por não ter correspondência. Assim, todo valor superior a 1,96 admitimos ter correspondência entre variáveis ou categorias. Com os dados recebidos, chegamos à conclusão de que não há uma identidade clara e muito bem definida sobre quem é o docente, tanto em instituições públicas quanto particulares, e cada uma destas instituições define o seu perfil e a ele atribui responsabilidades, seja a de pesquisador ou de estritamente professor. Ambas as instituições não têm uma política clara sobre a formação continuada do docente, preparando treinamentos baseados no que a direção acredita ser necessário, e não na real necessidade de solucionar os problemas que o docente encontra em sala de aula. Chegamos a resultados que acreditamos que tenham valor para contribuir para a reflexão do aprimoramento profissional docente no ensino superior.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Docente universitário. Desenvolvimento profissional. Ensino superior.



## ABSTRACT

The educational practice is going through a moment of ruptures due to the several issues that have come to occupy the educational scene, among which the presence of an Evaluation State seeking quality and excellence through a national system of measures. Currently, there are much training for the university professor in postgraduate courses, both in the *lato sensu* and *strictu sensu*, but they focus only on the areas of knowledge, in which the teacher acts. In the pedagogical part, there is minimal effort to train the teacher so that he performs better with his students and, thus, he acts more effectively in the graduation. Therefore, the objective of this study is to know the teachers' expectations of the professors of public and private institutions in the state of São Paulo, regarding the continuing education of university teachers. For this, we will discuss this formation under three perspectives: 1) The expectation regarding the age of the teacher; 2) Expectations regarding the working relationship with the institution (Public or Private) in which he teaches and the incentive to the continuous formation; and 3) Teacher's expectations with respect to continuing education. Data were collected on subjects through an online closed questionnaire, in all public and private higher education institutions in the state of São Paulo. For the statistical analysis of the data obtained in the questionnaire sent to the teachers, the Burt table was used. It is a table of residues that have Normal distribution at all values higher than 1.96 and the null hypothesis is rejected because it does not correspond. Thus, any value greater than 1.96 allows us to match variables or categories. From the data received, we come to the conclusion that there is no clear and well-defined identity about who the teacher is, both in public and private institutions, and each of these institutions defines their profile and assigns them responsibility, be it researcher or strictly teacher. Both institutions do not have a clear policy on continuing teacher education, preparing training based on what management believes to be necessary, and not on the real need to solve the problems the teacher encounters in the classroom. We come to results that we believe have the value to contribute to the reflection of the professional improvement in higher education.

**Keywords:** Continuing education. University lecturer. Professional development. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Idade dos respondentes	35
<b>Figura 2</b>	Tempo lecionando na instituição	36
<b>Figura 3</b>	Tempo de docência dos respondentes	36
<b>Figura 4</b>	Sexo dos respondentes	37
<b>Figura 5</b>	Escolaridade dos respondentes	38
<b>Figura 6</b>	Quantidade de docentes vinculados a instituições particulares e públicas	40
<b>Figura 7</b>	Tipo de contrato institucional	40
<b>Figura 8</b>	Incentivo institucional de formação continuada	45
<b>Figura 9</b>	Divulgação institucional de formação continuada	46
<b>Figura 10</b>	Reconhecimento salarial	47
<b>Figura 11</b>	Motivação para formação continuada	48
<b>Figura 12</b>	Formação continuada e práticas pedagógicas	49
<b>Figura 13</b>	Aplicação da formação continuada em sala de aula	50
<b>Figura 14</b>	Tempo de planejamento de aula	51
<b>Figura 15</b>	Vínculo empregatício	53

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CPA</b>	Comissão Própria de Avaliação
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IQCD</b>	Índice de Qualificação do Corpo Docente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PEFOP</b>	Paradigmas Educacionais e Formação de Professores
<b>PNPG</b>	Plano Nacional de Pós-Graduação
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRÓLOGO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceitualização</b>	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>As lacunas da formação inicial do docente</b>	<b>25</b>
<b>3.2.1</b>	<b>A necessidade da formação continuada do docente durante a sua prática</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>30</b>
<b>4.1</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>31</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>35</b>
<b>6.1</b>	<b>Expectativas quanto à idade do docente</b>	<b>35</b>
<b>6.2</b>	<b>Expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (pública ou particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada</b>	<b>39</b>
<b>6.3</b>	<b>Expectativas do docente com relação à formação continuada</b>	<b>47</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>62</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>65</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE B - Correspondências relevantes e Resíduo</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICE C - Legenda da tabela de correlações encontradas</b>	<b>74</b>

## 1 PRÓLOGO

Durante os cinco anos da faculdade particular de psicologia em São José do Rio Preto, não houve sequer um momento em que eu pensasse que gostaria de ter sido docente. Foi na última semana de aula do curso, na apresentação de um seminário que, por uma falta no dia da distribuição de tarefas, sobrou-me a apresentação, quando descobri que sentia um “algo mais” enquanto ensinava. Logo que me formei, passei no mestrado na UNESP em Assis, na área de psicologia, pois meu pai, docente de carreira na universidade pública (também UNESP, mas em Jaboticabal), me ensinara que, para ser docente universitário, eu deveria ter titulação acadêmica.

A escolha do tema não teve sequer uma afinidade com meus interesses e se deu por conta de uma leitura do currículo do futuro orientador e adaptado aos seus interesses. Não me lembro de entender ou ter tido uma explicação de o que era o mestrado ou de ter tido uma disciplina que me ensinasse o que esse título poderia, de alguma forma, auxiliá-me nas aulas que já estava ministrando na faculdade. Percebi a diferença do ensino da instituição privada para a pública pela primeira vez. A questão do ensino, o conteúdo, os interesses eram outros, o mestrado me prepararia para ser um pesquisador, enquanto a graduação na faculdade particular me tornaria um excelente clínico.

Ao final de dois anos e meio e concluído o mestrado, cheguei à conclusão de que não tinha ficado satisfeito com o curso, pois não via aplicabilidade com a docência na faculdade particular, na qual eu ministrava aulas. Não havia nenhum incentivo à pesquisa, mas havia um grande apelo ao domínio do professor em sala de aula, não só a instituição, mas também os discentes. Havia uma pressão familiar para que eu seguisse para o doutorado, pois para ser professor universitário em uma universidade pública há a necessidade de ter o título de doutor, mas na instituição a pressão era para que eu ficasse apenas no mestrado. Em conversa com o coordenador do curso, o mesmo me explicou que, para a instituição, um doutor era mais caro que um mestre e como a instituição já tinha a quantidade de doutores necessária para uma boa avaliação do Ministério da Educação, provavelmente, se eu continuasse, seria dispensado. Frente a essa pressão, o tempo passou, pois eu havia decidido que só faria o doutorado se tivesse uma questão que valesse a pena buscar a resposta.

A questão de uma tese de doutorado não nasce do dia para a noite, por mais que queiramos isso. O espaço entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado estendeu-se por breves 10 anos, aproximadamente. Esse tempo foi necessário para que eu pudesse

passar por várias situações, no que tange à prática docente, para que uma questão surgisse, pois houve um determinado momento em que percebi o quanto os interesses profissionais do docente divergiam dos interesses institucionais, principalmente quando os assuntos eram instituição pública e instituição particular.

Logo que entrei em um programa de mestrado, recebi um convite para ministrar uma disciplina de Psicologia da Educação, no curso de graduação de Educação Física em uma instituição de ensino particular do interior do Estado de São Paulo. A prática docente girava em torno das aulas expositivas obrigatórias, pois o que se observava é que essa era (é) a exigência desse público específico. O não cumprimento da aula expositiva que se espera do professor é imediatamente transformado em uma crítica ao método e uma reclamação ao coordenador que, por sua vez, cobra do professor. O professor se adapta à exigência, tentando sempre usar os métodos inovadores entre as aulas expositivas. A instituição, entendendo essa exigência dos discentes e também do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em inovar o método de ensino, oferece formações internas, sobre como acreditam ser possível superar essas questões. Infelizmente, não há uma continuidade no processo dessas formações e essas ações se tornam palestras ou treinamentos isolados, sem avaliação da real efetividade posterior. Entendendo a importância do conhecimento didático-pedagógico e percebendo a falha no conteúdo do curso de mestrado e dos cursos de formação na faculdade, eu buscava leituras para aprender cada vez mais o processo.

Ao final do mestrado, seguindo o processo instituído pela faculdade, do reconhecimento salarial devido ao título, não me esqueço do coordenador me avisando para não fazer doutorado, pois poderia ser desligado. Nesse momento, descobri sobre o número mínimo exigido pelo MEC de mestres e doutores para que uma instituição seja considerada de qualidade, o excedente não era interessante à instituição. Mesmo existindo um plano de carreira baseado na progressão de título, a faculdade seguia o mínimo exigido, por conta do valor financeiro que excederia sem necessidade. O que valia para a faculdade não era a titulação, mas a habilidade do professor em segurar o aluno em sala de aula, não o aprendizado, mas que o aluno entendesse que havia aula no sentido tradicional, exposição e giz.

O mesmo seguiu nas outras tantas instituições que ministrei aulas, até que ingressei como professor emergencial em uma universidade – a UNESP. A exigência da titulação se fazia necessária e fui descobrir que contava como uma pontuação e, assim, era exigido que todos os professores do quadro se titulassem. Não se considerava muito o tempo em sala de aula, como nas instituições particulares em que dei aula anteriormente,

mas nos projetos, bolsas e títulos. Quando, finalmente, a vaga foi aberta para contratação definitiva do docente, depois de três anos ministrando aulas no curso, reconhecimento dos alunos, nada disso foi considerado no processo. Lembro-me, certa vez, logo após dispensar a classe de licenciatura em Biologia, ao final da aula de metodologias de ensino, um professor me abordou, ironizando o quanto eu dava aulas, que deveria passar um trabalho e ir cuidar dos meus projetos.

Foi nesse confronto de realidades que uma questão surgiu pela primeira vez durante a prática. Qual a maneira correta de ser professor? Aquele professor que dá aulas (como é o modelo das instituições particulares) ou o professor pesquisador das instituições públicas? A resposta que encontrei é que não há uma resposta a essa pergunta, e sim, várias exigências que significam ser professor. Nunca me foi ensinado como deveria desempenhar a função docente, nem a mim, nem a qualquer outro professor. Nenhum curso de graduação, mesmo as licenciaturas, têm essa premissa. Todo professor, quando colocado na situação, acaba por seguir um padrão de reprodução de um modelo que anteriormente funcionou para ele, mas não quer dizer que funcionará para outros. A prática docente acaba sendo uma loteria, na expectativa de que o modelo reproduzido seja bem aceito para o aluno. Comigo não foi diferente, parti de um modelo e fui lapidando, conforme a classe fosse respondendo.

Intrigado, questionei outros professores que, mesmo com respostas diferentes para a mesma pergunta, seguiam a mesma lógica, de que cada um via a docência de uma forma pessoal e reproduzia aquilo que “achava” certo. Durante um tempo pode ser até que modelos tradicionais tenham funcionado, mas com a entrada das novas tecnologias e o surgimento de novas gerações, o modelo ultrapassado precisou ser revisto e gerou conflitos, e até hoje gera. Ainda temos professores que se pautam em um modelo ultrapassado justificando que o aluno, por ainda vir a aprender, não tem padrão para justificar o que é bom ou não, que ele deve aceitar o imposto como certo.

## 2 INTRODUÇÃO

A prática educacional escolar vem enfrentando vários problemas relacionados às mudanças pelas quais a sociedade passou e vem passando nas últimas décadas. Na área da educação superior, segundo Morosini (2000), surgiram novas questões que passaram a ocupar o cenário das práticas, entre as quais avulta a presença de um Estado Avaliativo, buscando qualidade e excelência por meio de um sistema nacional de medidas. Perguntas como: qual a identidade do professor universitário? Ele está devidamente capacitado para acompanhar as recentes mudanças? Os cursos de pós-graduação (*strictu* ou *lato sensu*) bastam para suprir as demandas formativas surgidas? O que é considerado quando se avalia um professor, sua habilidade na transmissão do conhecimento ou conhecimento do assunto? Segundo Morosini (2000), existem várias respostas para tais perguntas, uma vez que elas podem ser vistas de diversos ângulos.

No Brasil, a educação superior é realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) regulamentadas pelo MEC, onde podem ser de natureza pública ou privada devido a sua administração, ou faculdade, centro universitário e universidade quanto à sua organização acadêmica, de acordo com o Decreto nº 5773/06 (BRASIL, 2018).

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente.

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho



acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2018).

Quanto ao tipo de administração, basicamente as instituições de ensino são divididas em públicas e privadas, mas em cada um desses tipos existem subdivisões. São elas:

- a) Públicas: são instituições de ensino mantidas por verba pública e podem ser:
  - Municipais: no Brasil são poucas instituições e são administradas pelo município;
  - Estaduais: são instituições de ensino criadas e mantidas pelo estado, e pela qualidade do ensino, algumas são consideradas como as melhores do país;
  - Federais: criadas pelo governo federal, são a maioria das instituições de ensino públicas no país e são divididas em Universidades Federais e Institutos de Educação Profissional e Tecnológicos.
- b) Privadas: conhecidas como “faculdades particulares”, são IES administradas por pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado e iniciativa privada. Podem ser classificadas em:
  - Privada sem fins lucrativos;
  - Privada com fins lucrativos;
  - Privada beneficente;
  - Especial.

Cada uma dessas organizações possui características próprias e, na maioria das vezes, distintas uma das outras, mas com objetivos semelhantes baseados no ensino, pesquisa e extensão. Cada uma destas partes adota políticas sobre a formação continuada de forma diferenciada. Nas instituições públicas há “obrigatoriedade” para que os professores continuem a se titularem para fortalecer o curso, capacitação profissional e progressão na carreira. Em contraparte, as instituições privadas estimulam a formação, mas existem casos onde esse estímulo só acontece até o momento em que a instituição alcança o mínimo de titulação exigida pelo MEC. Atualmente, algumas instituições particulares também fazem uma seleção preterindo docentes com titulação superior ao mestrado devido à necessidade de sobreviver ao mercado competitivo, que é a educação superior.

Atualmente, o professor de ensino superior de instituições particulares trabalha em mais de uma instituição, onde desenvolve atividades diversas além da docência, como

auxílio nas atividades burocráticas do curso, mas dificilmente recebe hora atividade para o desenvolvimento de pesquisa. Já o professor de ensino superior de instituições públicas tem um contrato de dedicação exclusiva, onde dedica a maior parte do seu tempo desenvolvendo pesquisa, e menos tempo ministrando aulas ou realizando atividades burocráticas do curso.

Espera-se dos docentes universitários, segundo Cunha (2004), um conhecimento rigoroso do campo científico de sua área e uma prática docente que associe esse saber à prática, mas não há uma preocupação com os conhecimentos pedagógicos. A formação específica para a docência é compreendida como desnecessária. O autor continua dizendo que não se pode negar o acúmulo cultural e científico necessário para a formação docente, mas não podemos considerar qualificação do profissional baseados somente nisso. Tal ação reforça a tendência de o professor de universidades públicas assumir o papel de pesquisador especializado, deixando a docência como uma atividade secundária, principalmente o ensino de graduação. A autora ainda ressalta que, para o docente, o termo mais adequado para sua prática é “profissionalidade” e não profissão, porque a autora entende que na docência a prática é uma constante mudança e nunca um trabalho estático; são “novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p. 530).

Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), a compreensão dos docentes e da instituição é quase nula sobre a necessidade de preparação para a docência. Eles afirmam, com frequência, que o conhecimento específico desenvolvido nos anos iniciais da formação, ou ao longo da prática, é suficiente para o desempenho satisfatório do ensino. Há pouca abertura do mundo universitário para a compreensão de que o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de maneira mais sistemática e com conhecimentos de práticas docentes que otimizam a aprendizagem dos alunos.

A tarefa do docente não é trivial, é algo complexo e sujeita a investigações e aprimoramentos. Libâneo (2011) afirma que é necessário que o docente defina objetivos que direcionem o trabalho docente, mas que seja ético, implícitos ou explícitos, ideológicos, filosóficos e políticos; que transforme em conteúdo de formação o saber científico, sempre tendo em mente os objetivos educativos definidos anteriormente; que utilize procedimentos de ensino além daqueles que são utilizados constantemente; que entenda que faz parte de um grupo com uma estrutura organizacional que compartilha valores, culturas e convivência; estabelecer interatividade social com os estudantes a fim de implicação de elementos efetivos.

Para o domínio dessas operações didático-pedagógicas, exige-se uma preparação formativa que está longe de se notar no perfil do professor universitário.

Afinal de contas, quem é o professor universitário?

Morosini (2000) aponta três tipos de professores atuando no ensino universitário:

- a) Professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura;
- b) Professores que trazem sua experiência profissional para sala de aula;
- c) Professores sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *strictu sensu*.

Franco (2004) caracteriza o docente universitário sob três aspectos. *Sob o ponto de vista situacional*, o professor é aquele que trabalha (ou leciona) em uma universidade, seja ela pública ou privada, com cursos de pós-graduação e grupos de pesquisa ou é também o que trabalha em uma instituição de ensino superior, onde as atividades de ensino são as únicas praticadas. *Sob o ponto de vista institucional*, é aquele que, para desenvolver seu plano de trabalho, possui horas-atividades na instituição, e é também aquele que tem tantas horas de ensino que não lhe sobra tempo para as atividades de pesquisa e, em alguns casos, nem para preparar as suas aulas. *Sob o ponto de vista profissional*, é o profissional que privilegia o espaço da universidade como campo de trabalho, mas que também está inserido em um contexto profissional com ações específicas. É o que enxerga no aluno uma importante ferramenta impulsionadora do seu trabalho, mas também como um possível concorrente.

Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), como não há formação específica para os processos de ensino e aprendizagem nos cursos superiores, os professores desconhecem os elementos que constituem a ação do docente, como planejamento, organização da aula, as metodologias e estratégias de ensino, os processos avaliativos, assim como a interação professor/aluno, uma vez que os programas de formação *stricto-sensu* preparam o professor por meio do conhecimento teórico/instrumental de pesquisas e produção de conhecimentos referentes ao campo científico. O professor universitário acaba criando sua identidade a partir das “vivências familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata, além da troca com colegas de profissão e do retorno dos estudantes” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 322).

Para Soares e Cunha (2010), a identidade do professor atenta para a necessidade de políticas públicas de formação do professor de ensino superior que envolvam as práticas e os saberes específicos para o desempenho da docência. É considerado suficiente uma pós-graduação (*lato sensu* nas particulares e *stricto sensu* nas públicas) para que o

profissional possa exercer a docência universitária (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Os profissionais iniciam a docência muitas vezes sem nenhum conhecimento didático-pedagógico e, assim, reproduzem modelos que tiveram em sua formação. Nas políticas de formação para o ensino superior, o que se vê é uma displicência quanto à preocupação do aspecto pedagógico do ensino. Ser mestre ou doutor é suficiente para exercer a docência universitária (VASCONSELLOS, 2014). Desse modo, há a transmissão da mensagem implícita de que a formação do professor, visando o aprimoramento do binômio ensino-aprendizagem, não é necessária.

Além desse fato, em muitas das instituições particulares, responsáveis pela graduação de mais da metade da população estudantil, não há o estímulo para a pós-graduação, uma vez que elas usam de expedientes para que o professor não continue sua formação, pois tal ação pode onerá-las economicamente, na medida em que maior qualificação implica em melhores salários. Alguns dados são ilustrativos dessa situação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), 53,2% dos professores nas instituições públicas são doutores contra 18,2% das particulares, 29,6% de mestres nas públicas, contra 47,1% nas particulares e especialistas são 17,2% nas públicas e 34,7% nas particulares. O regime de trabalho, por sua vez, confirma a mesma diferença de *status*, pois enquanto nas universidades públicas o regime de trabalho em tempo integral atinge cerca de 130.000 dos seus professores, nas particulares o regime de trabalho horista alcança a marca de 55.000 professores (INEP, 2015). Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu artigo 52, define-se como universidade, instituições caracterizadas por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996). Sendo assim, a maioria das instituições particulares se mantém à margem da exigência.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é o principal documento de formulação para o campo científico e tem a função de estimular a interação entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do país e foi elaborado por uma comissão de professores que representam as principais instituições de fomento e comunidade acadêmica. Para Corrêa e Ribeiro (2013, p. 329), conclui-se que “há uma pressuposição, discursivamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) conseqüentemente será (é) um professor muito bem qualificado”. Não há nenhuma exigência quanto à necessidade de capacitação dos professores do ensino superior.

Outro fato que vale a pena ressaltar como justificativa deste trabalho é a presença do cunho avaliativo do estado (e da sociedade civil) a partir da década de 90 sobre o desempenho do docente. Um dos índices mais importantes é o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), que atribui um peso diferente a partir do tipo de qualificação do curso de pós-graduação. Para isso, soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por dois, os mestres por três e os doutores por quatro. O número resultante desta somatória é dividido pelo número de docentes na instituição e quanto mais próximo de cinco, melhor é o curso (MOROSINI, 2000). Sendo então valorizado o capital científico acumulado, obtido pela produção acadêmica, títulos, publicações de artigos científicos em periódicos, participações em congressos, orientações de pós-graduandos e outros, fundamentalmente resultados de pesquisa, as atividades de ensino acabam sendo deixadas em segundo plano quando se pensa em qualidade. A acumulação do capital científico para os professores acaba funcionando como uma forma de aquisição de prestígio e reconhecimento (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Acreditamos que se faz necessário conhecer o que separa a profissão de professor em grupos com competências diferentes, mas com o mesmo objetivo: transmissão de conhecimento. Leitinho (2008) diz que há a necessidade de que se debata mais sobre os desafios enfrentados pelas universidades, originados pelas mudanças sociais, que faz com que o perfil do professor universitário mude e que a organização das propostas pedagógicas seja mais bem analisada.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é conhecer as expectativas docentes dos professores de instituições públicas e particulares do estado de São Paulo quanto à formação continuada de docentes universitários. Para isso discutiremos a formação continuada sobre três óticas:

- a) A expectativa quanto à idade do docente;
- b) Expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (pública ou particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada;
- c) Expectativa do docente com relação a formação continuada.

Este trabalho segue a seguinte estrutura: na primeira seção, será feita uma conceitualização e um histórico sobre a questão da formação continuada de docentes universitários no Brasil, seguido pela metodologia utilizada nesse trabalho, logo em seguida, a apresentação dos resultados e discussão dos dados, finalizando com uma seção de considerações finais.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nesta seção abordaremos a questão da formação continuada enquanto conceito e necessidade no que tange à formação pedagógica do docente como formador de outros profissionais. Sendo assim, esta seção será dividida em duas partes. Primeiramente, abordaremos a conceitualização do termo “formação continuada”, onde tentaremos fazer um resgate histórico e a razão de se utilizar esse termo e, em seguida, tentaremos abordar a aplicação no contexto dos docentes de graduação, mesmo este sendo um assunto pouco estudado no meio da docência universitária, muitas vezes considerado desnecessário pelos docentes.

#### **3.1 Conceitualização**

A formação continuada de professores surgiu como uma forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e que acabaram sendo constatadas com a prática docente diária. É importante ressaltar que esse é um assunto antigo que há muito tempo permeia discussões acerca do tema. Segundo Alferes e Mainardes (2011), no início dos anos 60, o INEP, organizou um estudo sobre aperfeiçoamento docente junto à direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde foram realizadas questões aos professores com o intuito de saber o que pensavam, inclusive sobre os cursos de aperfeiçoamento docente. As respostas a essas questões mostraram que 80% dos docentes acreditavam ser necessário uma reforma para que os interesses práticos do professor fossem atendidos, 69% opinaram que as aulas deveriam partir de questões reais do cotidiano escolar, 42% opinaram que as sugestões dos professores fossem previamente ouvidas antes do planejamento desses aperfeiçoamentos e 43% acreditavam que as questões práticas deveriam receber uma ênfase maior, pois consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios por não atender às necessidades da escola.

Os autores citados anteriormente apontam que a história da formação continuada tem uma relação direta com os momentos políticos vividos pelo país nas últimas três décadas. Nos anos 70, devido à necessidade da formação de mão de obra mais qualificada demandada pelo governo militar, a educação teve como objetivo a formação desses trabalhadores. Com a intensificação dos movimentos em prol da educação, da pesquisa e do avanço tecnológico a partir dos anos 80 com a abertura política, os professores começaram a participar mais efetivamente das questões acerca da educação.

O ano de 1980 foi marcado por uma reestruturação do desenvolvimento econômico e social, onde o Brasil e os demais países considerados “terceiro mundo” passaram a se encaixar em um novo processo de desenvolvimento do capitalismo em um cenário de redemocratização. Essa mudança aconteceu sem uso de violência ou repressão. Assim, o liberalismo clássico, priorizando a liberdade das forças do mercado e do livre comércio, tornaram-se efetivas, trazendo desdobramentos nas políticas de estado, fazendo com que a prioridade fosse a economia e os agentes privados. Houve inovações tecnológicas que transformaram as relações existentes nas indústrias, principalmente no trabalho e na gestão da produção. Esse cenário trouxe algumas demandas que influenciaram os conceitos do ensino superior e técnico e da necessidade de expandir a educação, exigindo do estado os recursos que são necessários para garantir uma educação superior pública, como para professores, por exemplo. O ensino superior privado acaba sendo utilizado como uma forma de massificação de produção de professores com identidade técnico-profissional. “Desta forma, as políticas de formação e as concepções que as permeiam estão alicerçadas na desresponsabilização do Estado para com o financiamento público, na individualização das responsabilidades sobre os professores e na flexibilização do trabalho docente” (MARTINS et al., 2016, p. 68). Os autores continuam dizendo que as ações do estado, por meio das políticas de formação de professores, estão mais direcionadas a privilegiar as competências relacionadas ao saber fazer do que com os processos relacionados com a educação em sua totalidade.

As mudanças realizadas na educação superior nas últimas décadas aumentaram de maneira expressiva o acesso a essas instituições de ensino, no entanto, conforme já observado, o investimento por parte do Estado priorizou a expansão do setor privado. Nesse contexto, diversas formas de contrato e organização do trabalho tomaram forma nas IES, que, muitas vezes, passaram a valorizar a formação técnica e instrumental dos estudantes, de modo a abarcar a demanda de mercado, em detrimento aos objetivos de pesquisa e extensão que formam o tripé da Educação Superior (MARTINS et al., 2016, p. 69).

Assim, a formação continuada aparece como uma forma de suprir os questionamentos dos professores, visando garantir um aprendizado mais permanente e a definição de um perfil mais voltado para a dimensão política da prática docente. Mesmo com algumas poucas mudanças positivas, essa formação, organizada pelo estado aos professores da rede pública, mostraram não ter tido muito efetividade, pois as propostas apresentadas pelo governo, além de serem descontinuadas, não atendiam às necessidades

dos professores e das escolas. Junto aos anos 90, vieram questões mais relacionadas à globalização da cultura, educação, economia e desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores um novo posicionamento e novos procedimentos por parte dos docentes. A partir das reivindicações dos docentes, a formação inicial e continuada dos professores deveria acontecer no ambiente universitário, resultando em dois outros problemas. Primeiramente, o desconhecimento da prática docente fora da universidade faz com que as práticas de formação fiquem desvinculadas da vivência real dos problemas enfrentados nas escolas e mesmo nas Secretarias de Educação, fazendo com que o que a Universidade julga importante oferecer seja realmente uma necessidade. Segundo, o professor universitário muitas vezes não vê com bons olhos a necessidade que ele mesmo possui de continuar se formando.

Buscando tentar solucionar problemas que era suposto que todo docente tivesse, os processos de formação eram ministrados por profissionais especializados que organizavam treinamentos, buscando solucionar dificuldades que eram consideradas comuns a todos os docentes. Com isso, os conteúdos dessas formações acabavam ficando sem ligação com a realidade educacional, por acreditar que aquela forma específica de solucionar o problema seria útil em qualquer situação (IMBERNÓN, 2009).

Gatti (2008)<sup>1</sup>, ao questionar os motivos que têm provocado o surgimento de tantos projetos de formação continuada de professores, considera que tal ocorrência tem base histórica em condições que emergem na sociedade, como os desafios colocados aos currículos e ao ensino, ou nos desafios postos aos sistemas de ensino através da universalização, ou pelas inúmeras dificuldades enfrentadas por gestores e professores no cotidiano escolar. Porém, a insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como a eliminação do fracasso escolar, ainda não foi alcançada, apesar de toda a luta persistente dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados (GATTI, 2008 apud ALFERES; MAINARDI, 2011, p. 8).

A formação continuada tem sido conceituada de diversas formas por vários autores, inclusive utilizando nomes diferentes, mas com a mesma finalidade. Podemos encontrar na LDB (BRASIL, 1996) vários nomes como “capacitação em serviço”, “formação continuada e capacitação”, “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”. No entanto, Santos

---

<sup>1</sup> GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.



(2006) utiliza os termos “formação contínua” e “formação em serviço” como substitutos aos anteriores. O autor explica que esses mesmos termos são empregados para falar dos cursos que são promovidos pelas escolas ou universidades, que ocorrem na maior parte dos casos fora do horário de trabalho do docente, seja no final de semana ou férias, mas nesse caso em específico, se os cursos não acontecerem no horário de trabalho, não podem ser caracterizados como “formação continuada em serviço”. A formação deve ser no horário de trabalho, pois não caracteriza que os docentes sejam apenas interessados em cursos para promoção de carreira.

A formação continuada de professores tem como objetivo a supressão das lacunas deixadas por uma formação inicial limitada, geradora de problemas no desempenho do trabalho docente. Davis et al.<sup>2</sup> (2011 apud PASSALACQUA, 2017, p. 45) afirmam que existem diversos modelos de formação continuada, mas que é possível ser subdividido em dois grupos:

- a) A perspectiva individualizada: neste grupo os modelos de formação centram suas atenções no professor, visando a sua formação política e ética, com o objetivo de levar os docentes à atribuição de uma nova definição/sentido para sua profissão, através da compreensão e entendimento de sua importância dentro da sociedade e sua função como educador/formador, ou visando amenizar as carências da formação inicial, passando pelos modelos que se apoiam nos ciclos de vida profissional;
- b) A perspectiva colaborativa: neste grupo os modelos de formação centram seus esforços nas necessidades das instituições em que os professores atuam, ou seja, pode-se trabalhar a formação dentro do sistema em sua totalidade ou em uma unidade particular; nesses modelos, atribuem-se responsabilidades a grupos de gestão para a coordenação da formação continuada e, assim, a escola passa a ser vista como lugar de formação.

Mesmo existindo uma lei que coloque a formação continuada como uma estratégia para o trabalho docente, nota-se que isso não faz com que sejam realizadas formações que promovam mudança no processo ensino-aprendizagem. As formações continuadas precisam ser repensadas, pois, percebida como uma obrigatoriedade institucional, fatores como culpabilização individual, o ensino a distância, as relações trabalhistas nas

---

<sup>2</sup> DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cad. Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011.

instituições, o excesso de produção sem qualidade, dentre outros, mostra o quanto esse assunto não foi explorado suficientemente (MARTINS et al., 2016).

### **3.2 A formação continuada para docentes da graduação**

Behrens (2007) junto ao grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) fizeram várias investigações com professores do ensino superior, o que lhe permitiram ter dados o suficiente para afirmarem que os professores universitários, em sua maioria, não têm formação pedagógica, e essa lacuna é preenchida pelo paradigma da própria formação, ou seja, reprodução de modelos aprendidos na própria formação do docente. A autora afirma ainda que essa concepção pedagógica, representada pelo comportamento do docente em sala de aula, pode ser alterada durante a trajetória profissional do docente.

As instituições de ensino, frente a essa necessidade de preencher tal lacuna, oferecem cursos e palestras no início do semestre letivo de forma isolada e sem nenhum programa contínuo de formação de professores, acreditando que esses momentos têm o poder de resolver essa problemática. Como tais cursos não surtem o efeito desejado, professores acabam, isoladamente, procurando cursos de graduação ou pós com o intuito de melhorar o seu repertório na prática docente. Os cursos acabam sendo apenas uma forma de incitar o professor a mudança, mas não promover essa instrumentalização desejada. Mesmo com essas provocações no sentido da mudança, muitos professores resistem e mantêm a prática docente de forma tradicional e conservadora.

A universidade nestes últimos trinta anos tem sido desafiada a ultrapassar a idéia [*sic*] de treinamento e capacitação como um bloco, num curto tempo, ofertado de maneira reduzida em pequenos cursos ou palestras. Esses encontros, em geral, focalizam a aquisição de informações. São momentos que poderiam ser ofertados como a fase inicial do processo formativo e não com o caráter terminal com que são propostos pelas instituições (BEHRENS, 2007, p. 445).

As formações continuadas oferecidas pelas instituições normalmente são influenciadas pela demanda que o mercado exige de mão de obra qualificada, organizadas em uma lógica de produtividade, que tem o interesse de valorizar o investimento, buscando o maior ganho possível (BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014).

No início do séc. XXI, surge um novo paradigma na formação dos professores, denominado de paradigma inovador ou da complexidade. Surge com a ideia de divulgar uma nova forma de visão de homem, de sociedade e de mundo, afetando vários profissionais, inclusive os professores. Segundo Behrens (2007, p. 445), ele “busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a intercomunicação”. O paradigma da complexidade visa fornecer subsídios para que os docentes consigam mudar a visão reducionista e dualista da prática pedagógica que ainda impera na educação superior. Para que o professor consiga atuar em consonância com o novo paradigma, ele precisa ter uma visão crítica, reflexiva e transformadora, e para isso há uma necessidade de qualificação contínua e constante que abordem esses temas.

A autora complementa que é necessário que o docente precisa desenvolver uma prática inovadora. Para isso, a autora sugere um melhor entendimento na palavra “formar”, “a formação seria focalizada no processo e não no produto, pois precisa ser contínua, progressiva e ampla e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente”, desafiar o docente a modificar o seu papel de uma forma crítica e reflexiva, pois a investigação de novos paradigmas pode gerar questionamentos que possam vir a ser sanados por meio de metodologias ativas (BEHRENS, 2007, p. 446).

Essa mudança de paradigma compreende a mudança de novas atitudes, necessitando uma nova formatação nos aspectos sociais, pessoais e profissionais e é importante ressaltar que ela abarca toda a carreira do docente, desde a sua formação até o fim da sua prática.

O maior problema encontrado é o fato que grande parte dos professores do ensino superior, por acreditarem ser os responsáveis por preparar as formações para os professores da formação básica, se veem isentos da necessidade de que essas formações se estendam a eles. Por se acharem acima dessa necessidade, se perguntam “quem vai preparar a formação daquele que é responsável por formar?” Esses questionamentos os distanciam da real função da formação continuada que é oferecer ao aluno o sucesso da aprendizagem e não que o foco seja o próprio professor.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso

tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2005, p. 13).

Para abandonar esse modelo conservador de prática pedagógica e, inclusive, do pensamento, é necessário que o professor tome consciência que uma prática inovadora exige muito mais do que o modelo focado no prestar atenção e repetir o que foi decorado. É necessário que ele esteja aberto à autocrítica e perceba que é necessário formar profissionais preparados para os problemas da prática profissional, tendo capacidade crítica para solucioná-los a partir da vivência diária. Quebrar paradigmas.

### **3.2.1 A necessidade da formação continuada do docente durante a sua prática**

(...) a formação continuada é uma das dimensões imprescindíveis para o docente, pois articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira, pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, conhecimento e desenvolvimento profissional (MARTINS et al., 2016).

A queixa mais comum entre os professores iniciantes é que o que é visto durante a sua formação na universidade quase não tem relação nenhuma com os reais problemas que são enfrentados na prática diária na escola. O fato de os professores que formam esses “queixantes” estarem distantes da prática diária escolar, faz com que a proposta que consideram ideal como prática esteja desconectada da realidade. O aluno só perceberá esse conflito a partir do momento em que iniciar a sua carreira profissional. Algumas universidades estão tentando propor mudanças na formação dos licenciados, pois nesse início de carreira, como há a possibilidade de o professor carregar a reprodução da prática observada na sua formação, é necessário que o enfoque da formação seja mais multidimensional, que haja uma “conversa” mais próxima do conteúdo científico, da questão política, da prática pedagógica e da bagagem emocional.

A formação continuada, quando oferecida ao longo da carreira docente, necessita que sejam levantadas as necessidades dos professores universitários para que, após isso, sejam estabelecidos encontros contínuos com o objetivo de discutir as possibilidades de mudança comportamental e pedagógica. Esses encontros possibilitam oferecer ferramentas que permitam ao docente desenvolver um conhecimento significativo, a

ponto de ampliar uma formação que o leve a questionar os seus aspectos sociais, profissionais e pessoais.

A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles. Dessa forma, há necessidade de criar e apoiar institucionalmente a otimização do tempo dos docentes para encontros periódicos, dos espaços e dos recursos, inclusive dos laboratórios (BEHRENS, 2007, p. 450).

Tais ações se tornam necessárias, pois é comprovado que vários professores atuam em sala de aula sem nenhuma formação pedagógica que oriente seu trabalho profissional. Grande parte dos docentes afirma que sua prática pedagógica é a reprodução da prática de algum professor que tiveram durante a graduação e se identificaram com ele (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). O maior problema disso é que há uma necessidade de atualização do processo, pois o mundo mudou desde então e as exigências acabam sendo outras.

Alguns professores até tentam buscar, de forma voluntária, uma formação em novas metodologias em cursos de pós-graduação ou mesmo em algumas pesquisas pessoais (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Os docentes entendem a necessidade de reformular a docência frente às novas questões sociais, mas muitos não sabem como fazê-lo, pois grande parte dos cursos que se propõem a essa orientação não faz, assim, acabam sofrendo com as avaliações institucionais onde trabalham.

Martins et al. (2016), na disciplina de Preparação Pedagógica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em meio às discussões levantadas, notaram que não há muitos espaços de promoção a formação para o trabalho docente e a pouca existência desta temática. As formações continuadas, quando são oferecidas, acabam por reproduzir questões individuais de ensino, fragmentando os saberes e desqualificando qualquer formação que não seja direcionada à uma questão mercadológica atual

Para Masetto (2005), esse paradigma da complexidade atribui responsabilidade às universidades em cuidar do seu potencial humano e buscar formas de contribuir na formação de seus docentes como cidadãos mais conscientes e profissionais mais competentes. A profissão exige que o docente se dedique a um processo de desenvolvimento contínuo durante toda a carreira, pois é necessário que ele consiga

acompanhar as mudanças sociais e renovar seus conhecimentos, aplicando-os em sala de aula. O autor ressalta que a universidade também deve ser um espaço para convivência entre os alunos e docentes, focando no binômio ensino e aprendizagem. Para isso, o modelo de regime de trabalho horista deve ser questionado visando que o docente passe mais tempo na instituição não apenas em sala de aula, mas promovendo outras situações de ensino. Tal medida pode favorecer a mudança do foco atual do conhecimento, ao invés de focar nas avaliações; o foco seria a vida.

## 4 METODOLOGIA

Visando atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa quantitativa, pois o número de sujeitos envolvidos ultrapassa uma quantidade possível de respostas para serem analisadas sob a ótica qualitativa. Segundo Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p. 20).

Sendo assim, foi confeccionado um questionário contendo 18 questões fechadas e enviado a todos os professores de instituições particulares e públicas do estado de São Paulo (APÊNDICE A).

Devido ao tamanho do estado e à quantidade de instituições de ensino superior, utilizou-se ferramentas de busca na internet para encontrar sítios que contivessem informações como *e-mails* dos professores ou coordenadores de cursos de todas as instituições do estado. Utilizou-se, como referência, o sítio no qual estão listadas as Universidades Privadas, as Federais e as Estaduais do Estado de São Paulo<sup>3</sup>, por conter uma quantidade mais completa de instituições, e complementou-se com o sítio no qual existe uma lista de Faculdades e Universidades Públicas e Privadas, com Bolsa de estudo<sup>4</sup>.

Foram encontradas 437 instituições públicas e privadas no Estado de São Paulo e nem todas as instituições disponibilizam os *e-mails* dos professores, apenas um “fale conosco”. Nessas situações, foi enviado um *e-mail* explicativo sobre a pesquisa e seus objetivos visando que nos fosse indicado um *e-mail* para que a pesquisa fosse enviada, mas sem sucesso, não houve resposta. Optou-se, então, por enviar a pesquisa aos coordenadores dos cursos (quando o *e-mail* estava disponível no sítio), solicitando que encaminhasse aos professores.

---

<sup>3</sup> <http://www.altillo.com/pt/universidades/brasil/estado/saopaulo.asp>

<sup>4</sup> <https://listadefaculdades.wordpress.com/faculdade-em-sao-paulo/>

Para a análise estatística dos dados obtidos no questionário enviado aos docentes, foi feita uma análise de correspondência múltipla, que será processada com a tabela de Burt. A tabela de Burt é definida como  $X'X$ , onde  $X$  é o conjunto original de variáveis categóricas e  $X'$  a transposta da matriz  $X$ . A análise de correspondência é uma técnica multivariada exploratória aplicada a variáveis estritamente categóricas que usa o conceito básico Qui-quadrado para padronizar as frequências e formar a base para as associações desejadas pelo pesquisador (GREENACRE, 2010). A variação total dos dados é denominada inércia e a raiz quadrada da inércia corresponde a uma medida de autovalor, chamada de valor singular em Análise de Correspondência, que é uma razão de variâncias entre escores de linhas e colunas, que sugere o quanto das variações totais das medidas está sendo explicada pela dimensão. O padrão de inter-relacionamento será feito pelos resíduos (diferença entre o observado e o esperado) numa forma padronizada e ajustada, ou seja, expressos em unidade de desvio-padrão.

O cálculo do resíduo padronizado é feito por  $z_{ij} = \frac{e_{ij}}{\sqrt{v_{ij}}}$ , onde a variância dos resíduos é calculada por  $v_{ij} = \left(1 - \frac{n_{i+}}{N}\right) \left(1 - \frac{n_{+j}}{N}\right)$

O valor do resíduo para mostrar dependência entre categorias deve ser superior a 1,96 para  $\alpha = 5\%$  e superior a 1,60 para  $\alpha = 10\%$ .

#### 4.1 Sujeitos

Para que a pesquisa tenha relevância quanto à quantidade de respostas, definiu-se enviar um questionário *on-line* a todos os professores de instituições particulares e públicas do estado de São Paulo. Os dados que foram analisados são as respostas que obtivemos em retorno. Sendo assim, no início da pesquisa não havia como definir um número exato, mas ao final do tempo de coleta de dados, chegou-se ao número de 307 respondentes.

#### 4.2 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um formulário gratuito oferecido pelo Google<sup>TM</sup>, chamado de “formulário Google”. Esse formulário é acessado diretamente da página do Google<sup>TM</sup>, onde o pesquisador deve definir as perguntas e as



respostas fechadas. Com o questionário pronto, o pesquisador pode enviar o questionário *on-line* a uma pessoa ou a um grupo de *e-mails*. Cada *e-mail* é considerado uma pessoa, impossibilitando o envio a uma conta de *e-mail* de um grupo, onde apenas uma pessoa conseguirá responder o questionário. Os professores conseguem responder diretamente do próprio *e-mail* ou caso tenham dificuldades, existe um *link* anexado que direciona o professor diretamente à pesquisa. Conforme os sujeitos vão respondendo, o sistema vai automaticamente tabulando os dados e os disponibiliza em forma de planilha ou gráfico, sem nenhuma identificação do sujeito que respondeu.

Sendo assim, construímos um questionário com 18 perguntas fechadas, que permitissem conhecermos as expectativas dos professores quanto à idade do docente, quanto à relação de trabalho com a instituição (pública ou particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada; e a expectativa do docente com relação à formação continuada (APÊNDICE A).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, selecionamos todas as correspondências relevantes e descartamos aquelas que ficaram abaixo do valor de 1,96, conforme o valor do resíduo para mostrar dependência entre as categorias. Foram ao todo 3.025 correlações, mas apenas 93 correlações relevantes. A tabela com todas as correlações relevantes e a legenda das mesmas poderão ser encontradas, respectivamente, nos Apêndices B e C deste trabalho. Abaixo alguns exemplos de correlações que foram utilizadas (Tabela 1).

**Tabela 1 – Correspondências relevantes**

Correspondências relevantes		Resíduo
Idade entre 22_31 anos	Lecionam a menos de 1 ano	2,69019
Idade entre 22_31 anos	Lecionam em uma instituição a menos de 5 anos	4,04747
Idade entre 52_61 anos	Lecionam a mais de 30 anos	4,97649
Idade entre 52_61 anos	Foram pressionados pela instituição para continuarem a formação	2,92232
Sexo masculino	Lecionam em instituições estaduais	2,52020
Sexo feminino	Todo o curso de formação continuada conteve práticas pedagógicas	2,03912
Especialistas	Horistas	4,85594
Especialistas	Possuem vínculos com outras instituições	3,07826
Especialistas	Não tiveram suas expectativas	3,51723
Mestres	Horistas	5,38970
Mestres	Possuem vínculos em outras instituições	3,52070
Mestres	Sempre aplicam o conhecimento adquirido em cursos de formação continuada dentro de sala de aula	2,35613
Doutores	Lecionam em instituições federais	2,0859
Escolaridade maior que doutor	Integral	2,06737
Professores que lecionam a menos de 1 ano	Nunca aplicam o conhecimento adquirido em cursos de formação continuada em sala de aula	2,15643
Professores que lecionam em instituições estaduais	Lecionam até 10h/a por semestre	2,01018
Professores que lecionam em instituições federais	Não tem vínculos em outras instituições	2,2341
Professores que lecionam em instituições particulares	Não tiveram suas expectativas alcançadas com os cursos de formação continuada que fizeram	2,97064

Fonte: próprio autor.

A tabela 1 mostra as correspondências entre as categorias que o valor residual passou de 1,96 e, assim, tendo relevância. Ela deve ser lida, relacionando uma coluna

com a outra, por exemplo: “docentes com titulação de mestrado são, em sua maioria, horistas”. Se buscarmos outras correspondências à mesma categoria, encontraremos que “docentes com titulação de mestrado possuem vínculos com outras instituições de ensino” e “docentes com titulação de mestrado sempre aplicam o conhecimento adquirido em cursos de formação continuada dentro de sala de aula”. Sendo assim, podemos afirmar, baseado na análise estatística de correspondência múltipla, que “docentes com titulação de mestrado que responderam à pesquisa, possuem vínculos com outras instituições de ensino porque, em sua maioria, são horistas e todo o conteúdo aprendido em cursos de formação continuada são aplicados em sala de aula”. Esse modelo de análise foi feito em todas as categorias que o resíduo passou de 1,96, conforme a tabela encontrada no Apêndice B.

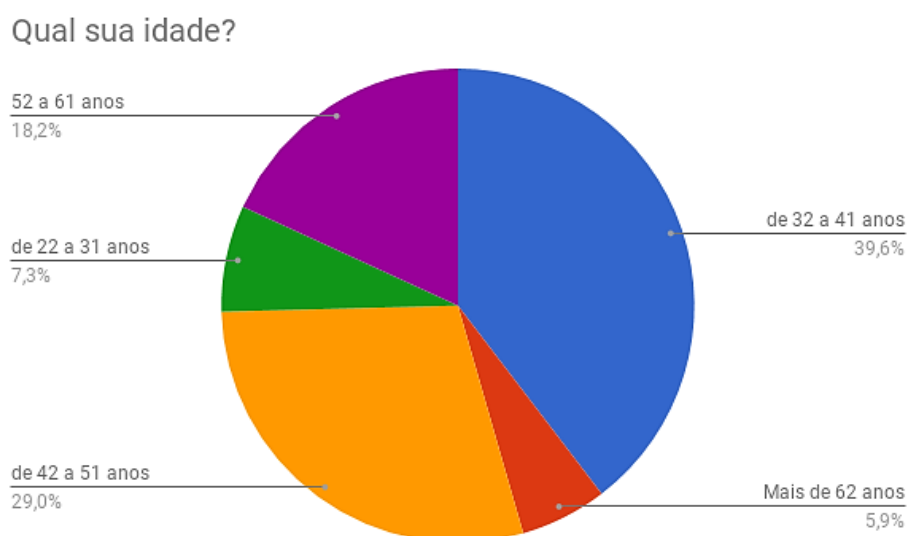
## 6 DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das 307 respostas recebidas, definimos categorias para que pudéssemos discutir com mais detalhes acerca de quem é o professor de graduação das instituições públicas e particulares do Estado de São Paulo, e quais são suas expectativas quanto à formação continuada. As categorias que definimos foram: expectativas quanto à idade do docente; expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (Estadual, Federal ou Particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada; e a expectativa do docente com relação à formação continuada.

### 6.1 Expectativas quanto à idade do docente

Baseando-se nas 307 respostas obtidas com o questionário enviado aos docentes, com relação à idade, os respondentes variaram entre as categorias oferecidas, mas a maioria se encontrou na faixa etária entre 32 e 41 anos (39,6%) (Figura 1).

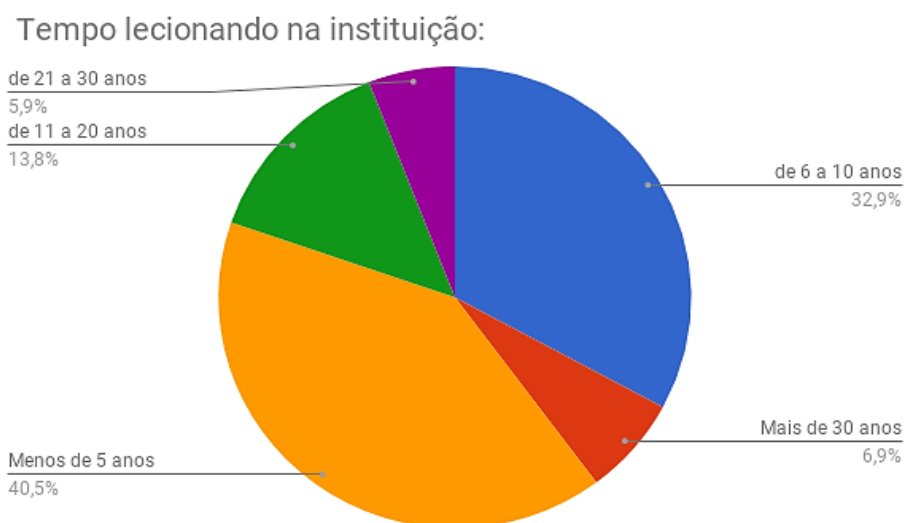
Figura 1 – Idade dos respondentes



Fonte: o próprio autor

Quanto ao tempo que o docente ministra aulas na instituição em que está vinculado, a maioria está a menos de 5 anos (40,5%) seguido pelos docentes que lecionam entre 6 a 10 anos (32,9%) (Figura 2).

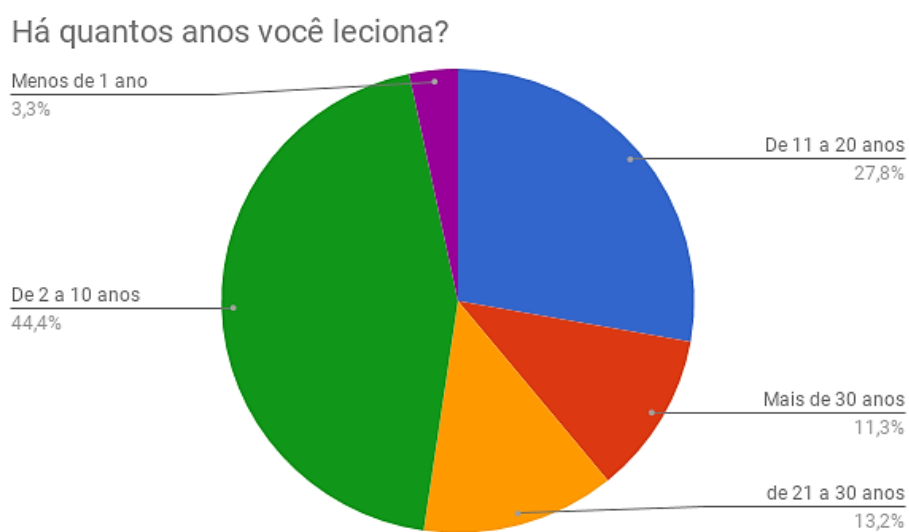
Figura 2 – Tempo lecionando na instituição



Fonte: o próprio autor

Se analisarmos o próximo gráfico, que indica a quantidade de tempo que o docente ministra aulas no ensino superior, relacionado ao gráfico anterior sobre a quantidade de tempo em que está vinculado a uma instituição de ensino, podemos acreditar que o tempo de vinculação a uma instituição há menos de 5 anos está relacionado a dois fatores: ao pouco tempo na prática da docência universitária e também à questão do contrato horista que o docente possui na instituição (Figura 3). Quanto a questão de contratos, discutiremos na próxima seção.

Figura 3 – Tempo de docência dos respondentes

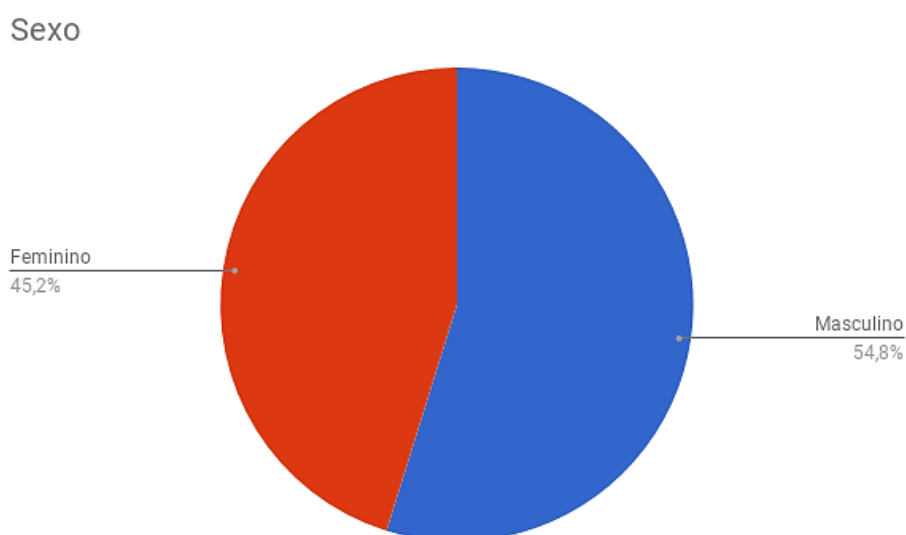


Fonte: o próprio autor

A análise das correlações nos mostra que essa maioria docente possui experiência como professor no ensino superior entre 2 a 10 anos, mas estão vinculados a uma instituição a menos de 5 anos. Esse dado nos mostra que o início da docência universitária acontece a aproximadamente 10 anos após a sua graduação, pois os docentes que se encontram na faixa de idades entre 22 a 31 anos (7,3%), lecionando em uma instituição, são minoria e têm vínculos com instituições a menos de um ano se estendendo no máximo a 5 anos. Esse hiato de tempo entre a conclusão da graduação e o início da docência no ensino superior pode estar vinculado ao fato de continuarem sua formação no sentido de ter os pré-requisitos mínimos exigidos para essa carreira, seja em processos seletivos para faculdades particulares ou concursos públicos para universidades públicas.

Essa análise ainda nos mostra que a maioria dos docentes respondentes é do sexo masculino (54,8%) (Figura 4).

Figura 4 – Sexo dos respondentes



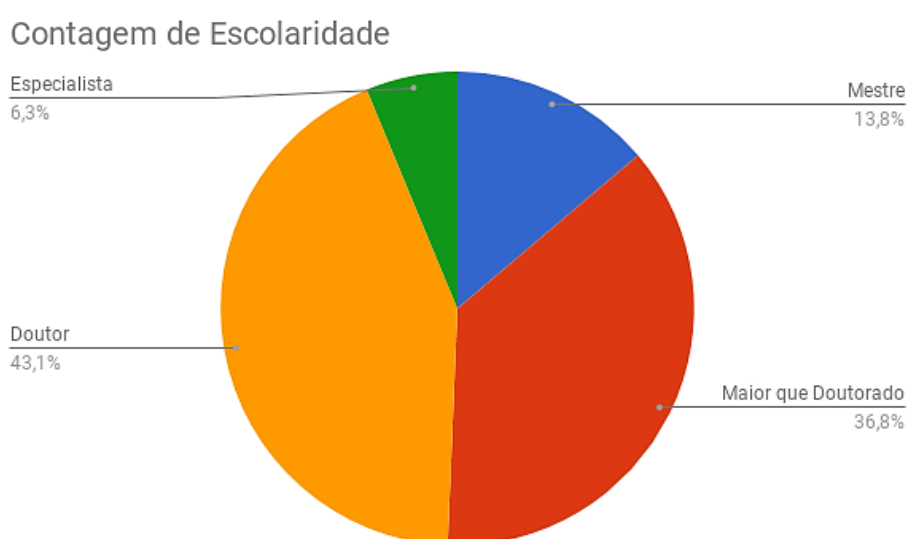
Fonte: o próprio autor

Encontramos apenas duas correlações significativas quanto ao sexo dos participantes. A maioria dos homens respondentes leciona em instituições estaduais, enquanto a maioria das mulheres teve práticas pedagógicas abordadas durante todo o curso de especialização/mestrado/doutorado em que participou. Uma justificativa para esse dado pode ser o fato que, no passado, era estimulado que mulheres seguissem carreiras pedagógicas, pois considerava-se importante para a criação dos filhos, enquanto aos homens ficava a liberdade de buscar o conhecimento e seguir carreiras profissionais.

Os conhecimentos pedagógicos surgiram sem relação ao espaço universitário, onde só mais tarde alcançaram a legitimidade científica, o foco principal era a criança e trazia associado a esse conhecimento “a herança de ser um campo feminino, decorrente da ‘natural’ vocação das mulheres para educar as crianças” (CUNHA, 2004, p. 528).

Dos docentes que responderam ao questionário, 6,3% são especialistas, 13,8% são mestres, 43,1% são doutores, 36,8% possuem mais do que o doutorado, e a quantidade de graduados ministrando aulas em instituições de ensino superior é irrisória, a ponto de ser desconsiderada (Figura 5).

Figura 5 – Escolaridade dos respondentes



Fonte: o próprio autor

A segunda faixa de idade com maior número de docentes encontra-se entre 42 a 51 anos (29%). Esses docentes têm aproximadamente de 21 a 30 anos de experiência docente e encontram-se em universidades estaduais. A grande maioria dos docentes de graduação tem como meta adquirir experiência e formação acadêmica necessária para preencher uma vaga de docente em instituições públicas. Essa carreira traz vantagens, como estabilidade profissional e salarial, além de melhores condições de trabalho, pois o contrato de trabalho deixa de ser horista (na maior parte das instituições particulares) para ser parcial ou integral. Esse assunto será melhor discutido no tópico seguinte.

Os professores com idades entre 52 a mais de 61 anos (18,2%), são docentes que se encontram em instituições públicas, lecionam no mínimo há 21 anos e sua experiência docente se estende para mais de 30 anos.

## 6.2 Expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (pública ou particular) em que leciona e o incentivo à formação continuada

Sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã. (ROSEMBERG, 2013, p. 1).

Toda instituição de ensino reconhece que o professor será mais valorizado a partir da quantidade de conhecimento adquirido em cursos de formação que o mesmo fará após sua graduação, pois acredita-se que o professor utilizará esse conhecimento adquirido no preparo de suas aulas. Esse reconhecimento se dá pela valorização, tanto de *status* quanto salarial nessas instituições. Entendemos que a titulação de especialista (*lato sensu*), mestre, doutor e títulos acima do doutorado, são cursos de formação continuada e serão tratados como tal. Essa valorização se dá devido a um estado neoliberal, mais focado na base econômica de produção fazendo com que a regulação tenha muito mais prestígio do que a liberdade e autonomia da instituição (CUNHA, 2004).

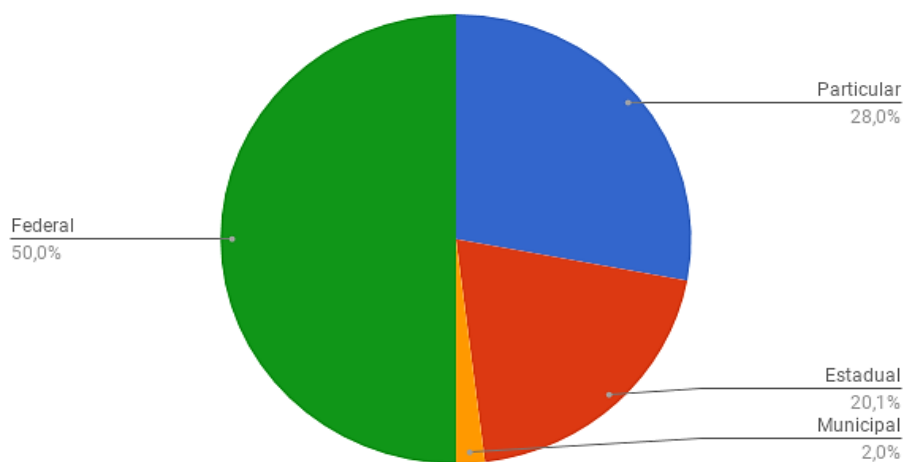
Mesmo concordando com esse princípio inicial, essa relação entre a instituição e o docente acontece diferentemente em instituições públicas e particulares. Essas diferenças vão desde o “superaproveitamento” do trabalho do docente sendo atribuídas 40h/a e a promessa velada de que poderá ser demitido caso peça reconhecimento salarial proporcional ao título, no caso das particulares, ou ter todos os custos do curso de formação continuada escolhido pelo docente e pressão institucional para que o docente intitule-se mais brevemente, na instituição pública.

As respostas obtidas no questionário enviado aos professores relacionadas às instituições na qual fazem parte tiveram respostas dos docentes que ministram aulas em instituições particulares, estaduais, municipais, mas a maioria leciona em instituições federais (Figura 6).



Figura 6 – Quantidade de docentes vinculados a instituições particulares e públicas

Leciona em uma instituição:

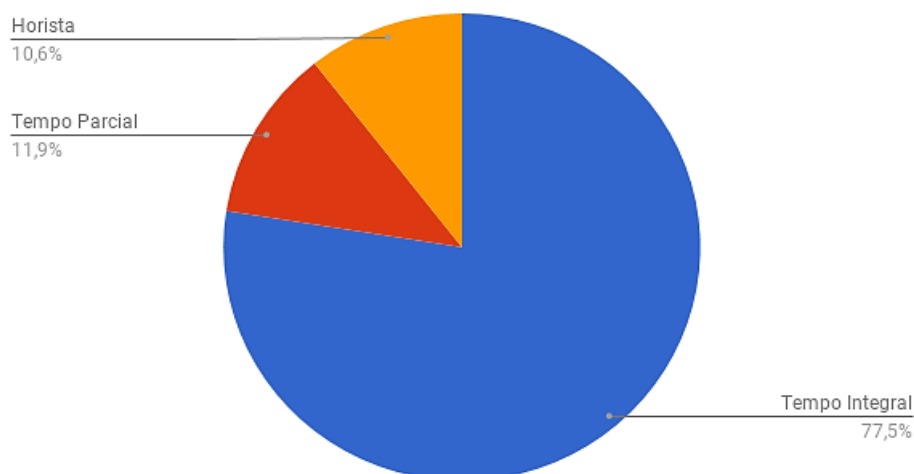


Fonte: o próprio autor

Os docentes respondentes desta pesquisa são, em sua maioria, oriundos de instituições federais, o que justifica a quantidade de professores que informaram que possuem tempo de contrato integral onde trabalham (Figura 7).

Figura 7 – Tipo de contrato institucional

Qual o seu vínculo contratual com a instituição?



Fonte: o próprio autor

As correlações encontradas, segundo os dados levantados na pesquisa, os docentes que trabalham em instituições estaduais há mais de 30 anos, professores com idades entre 52 a 61 anos, afirmaram ter sofrido pressão institucional para que fizessem curso de

formação continuada, tiveram todos os custos pagos pela instituição, mas nenhum destes cursos tiveram objetivo de aprimoramento pedagógico. Em sua totalidade, possuem contratos de trabalho de tempo parcial ou integral, têm em média de 10 h/a por semana permitindo que o resto do tempo seja dedicado a pesquisas e publicações. Já os professores que possuem vínculo de trabalho em instituições particulares, lecionam na semana uma média de 21 a 40 horas de aula. Por serem horistas e não terem exclusividade com a instituição, possuem vínculos com mais de uma instituição. Existem docentes com contratos de tempo parcial, mas as atividades normalmente são administrativas, como coordenação de cursos. Esses docentes fizeram cursos de formação continuada com o objetivo de aprimoramento pedagógico, mas as expectativas que tiveram com relação a esses cursos não foram atingidas. O estímulo institucional a cursos de formação continuada acontece dentro da instituição e sempre visando a melhoria do professor em sala de aula, desestimulam o docente a formações continuadas que proporcionam mudança de título, reconhecendo a mudança salarial proporcional depois de algum tempo após a certificação. Esse tempo pode ser variado, chegando ao ponto de a instituição contabilizar um determinado número de professores mestres e doutores e o docente ter de esperar a vacância de um professor titulado superior a ele. Caso o docente queira fazer algum curso de formação fora da instituição, a ajuda de custo da instituição normalmente é a dispensa do ponto.

Esses dados abrem a discussão à seguinte pergunta: “O que a instituição atribui como necessário para ser um professor universitário?”

As contratações nas instituições acontecem mediante objetivos distintos. As instituições públicas primam pelo currículo do pesquisador, com maior carga horária de contrato e por vezes exigindo exclusividade de vínculo. As instituições privadas, por sua vez, tendem a contratar professores horistas, que possuem contrato de horas voltadas ao trabalho em sala de aula, sem previsão de tempo de dedicação à pesquisa ou a projetos de extensão. Nesse sentido, questionasse a possibilidade de uma formação continuada crítica em modelos de contrato de trabalho que não oferecem espaço para a reflexão sobre a prática docente no ensino superior (MARTINS et al., 2012, p. 69).

Nas instituições públicas, o que se vê é uma displicência quanto à preocupação do aspecto pedagógico do ensino. Ser mestre ou doutor é suficiente para exercer a docência universitária (VASCONSELLOS, 2014), mas esses programas de formação *stricto sensu* não têm como princípio o aprimoramento pedagógico do professor e sim prepará-los por

meio do conhecimento teórico/instrumental de pesquisas e produção de conhecimentos referentes ao campo científico. Esse aprimoramento gera conhecimento ao professor, mas não há uma preocupação se o professor consegue transpassar o abismo que há entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno. O interesse muitas vezes é na publicação dos dados adquiridos nas pesquisas, gerando pontuações que revertem em notas para os cursos e ajuda financeira de agências de fomento. Essas pontuações acabam por ser a política institucional de formação do docente que, muitas vezes, encontram-se forçados por pressões institucionais a continuar sua formação.

A pós-graduação *stricto sensu* é avaliada e classificada, basicamente, por duas perspectivas, cada uma correspondente a um órgão específico: de um lado, a Capes conduz acompanhamentos anuais e avaliações trienais de desempenho de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, em uma abordagem que está orientada para a qualidade dos programas como um todo e que influencia o financiamento de tais programas; de outro, há a avaliação do CNPq, cujo enfoque está nos pesquisadores e nos líderes de grupos de pesquisa, a partir de critérios de produtividade acadêmica, relevância e mérito de proposta de pesquisa, dedicação ao projeto, entre outros, o que também influencia o financiamento (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 323).

Desse modo, há a transmissão de uma mensagem implícita de que a formação do professor, visando o aprimoramento do binômio ensino-aprendizagem, não é necessária. Os profissionais iniciam a docência muitas vezes sem nenhum conhecimento didático-pedagógico e acabam por reproduzir modelos que tiveram em sua formação. Segundo Soares e Cunha (2010, p. 580), “o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes”.

Nas instituições particulares, como o interesse é o lucro gerado pela cobrança de mensalidades pelos cursos, a contratação de mestres e doutores segue primeiramente uma exigência do MEC quanto a um número mínimo desses profissionais. Para Soares e Cunha (2010, p. 582), os programas de pós-graduação, tendo centrado seus objetivos na formação para a pesquisa, deixa implícito que os “os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência”. Outra razão para a contratação de mestres e doutores é meramente mercadológica, pois é de senso comum da população que mestres e doutores são considerados melhores professores, esse mesmo senso acredita que os cursos de formação os tornam transmissores de

conhecimento e não pesquisadores. O doutor é visto como mais que um professor, pois além de ensinar é considerado um profissional capaz de pensar (SOARES; CUNHA, 2010).

Enquanto as instituições públicas entendem a importância do professor produzindo conhecimento na instituição e não somente em sala de aula, a instituição particular vê como onerosa essa prática e faz uso da maioria dos professores em regime de trabalho horista (10,6%) ou parcial (11,9%), exigido pelo MEC. Dos dados levantados, 6,3% dos docentes são especialistas, pois além de atenderem a um mínimo de formação para a docência superior exigido pelo MEC, no plano de carreira de qualquer instituição são os professores mais baratos em termos de salário. A maioria (senão todos) dos docentes especialistas entrevistados lecionam em instituições particulares, inclusive alguns possuem contratos de trabalho em regime parcial.

Esse cunho avaliativo do estado, onde os números indicam um padrão de qualidade, surge com muito mais peso nos últimos 10 anos, sob a influência do neoliberalismo. O objetivo é o de dar forças ao pilar da regulação, destituindo o binômio educacional sujeito-sujeito e reinstituindo um processo de relações entre sujeito-objeto. Essa forma de se olhar a educação teve uma resignação a partir da globalização, e acaba sendo “vendida” como se fosse a única alternativa de desenvolvimento para todos os países, principalmente àqueles que têm a pretensão de deixar a dependência. Mesmo que aparentemente esse tipo de processo possa trazer alguns resultados positivos para a qualidade da educação, há uma grande contradição, pois torna-se um perigo quando se exige um padrão único e anula a possibilidade de independência das universidades em desenvolver um projeto político-pedagógico próprio. Sua autonomia de fonte geradora de pensamento independente é destruída quando se aceita que um padrão de exigência externa à instituição imponha uma qualidade que não foi definida por ela mesma. Os esforços institucionais passam a se dar conta de suprir os indicadores impostos por esses processos externos (CUNHA, 2013a). As notas altas que a instituição recebe por atingir tais indicadores são publicadas em veículos de comunicação, servindo como atrativos para os alunos que acreditam ser um significado de qualidade.

É notório que a maioria dos alunos das instituições particulares não entendem a importância da pesquisa e como “compram um produto” por meio da mensalidade, exigem aulas formais e conteúdo “mastigados”, pois a maior parte trabalha no período em que não estão na instituição e não tem tempo para pesquisas extra sala. Sendo assim, as instituições não atribuem importância para pesquisadores, ficando as atividades dos

“um terço” dos docentes com regimes de trabalho parcial ou integral, desenvolverem atividades burocráticas, como coordenações de curso, planejamentos para Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outros.

Os dados levantados com os docentes mostraram também que as instituições particulares promovem internamente cursos de formação continuada com cunho pedagógico e estimula seus docentes a participar. Esses cursos têm o objetivo claro de fornecer aos docentes da instituição ferramentas para que possam aprimorar as habilidades pedagógicas em sala de aula visando a satisfação dos alunos e a diminuição do índice de evasão. A temática desses cursos normalmente é levantada a partir de dados obtidos na Comissão Própria de Avaliação (CPA) e são organizados pelos professores que possuem contratos parciais ou integrais com a instituição. Todos os professores são convidados a participar dessas oficinas e, pelas respostas obtidas no questionário, quase sempre o conhecimento adquirido é aplicado em sala de aula. Normalmente oferecidos no início do ano letivo durante o período de planejamento institucional, esses cursos de formação são ministrados por algum palestrante contratado especificamente sobre a relação pedagógica entre professor-aluno, mas é oferecido como uma solução mágica aos demais docentes, ficando totalmente fora da realidade específica de cada um. O professor participante acaba vendo essas ações como uma obrigação.

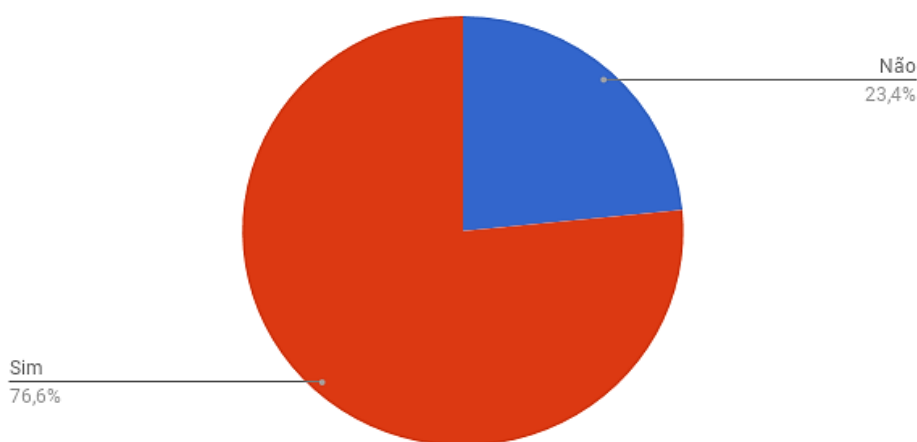
Os gestores das universidades, em geral, acreditam que a formação pedagógica pode ser oferecida aos professores no início do ano letivo por meio de palestras e cursos estanques. Pode ser uma contribuição relevante dependendo dos profissionais eleitos para tal missão. Mas, em grande número de vezes, trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados. Dependendo do profissional que aceita realizar a palestra, agrava-se o quadro de credibilidade na pertinência de participar de tal encontro, pois alguns falam e propõem uma metodologia completamente desfocada, ou seja, falam de uma realidade distante das necessidades do enfrentamento da sala de aula (BEHRENS, 2007, p. 445).

A atitude correta para organização destes eventos de formação continuada, deveria, como o próprio nome diz, seguir um padrão de continuidade, ligação entre temas, com um objetivo claro em que teve a participação do docente na escolha do tema que será debatido. Ao contrário disso, a escolha do tema acaba sendo aleatória, ou escolha da pró-reitoria acadêmica. Os equívocos de comunicação quanto à formação continuada não para por aí.

Os dados levantados pela pesquisa, especificamente na questão 12, mostram que 76,6% dos professores entrevistados afirmaram que a instituição tem políticas de incentivo ao docente para que o mesmo continue a sua formação profissional (Gráfico), mas os mesmos professores afirmam que, independente da maioria respondente ser de instituições federais (50%), a comunicação dessa política e a forma de incentivo são variadas, mostrando que não há um padrão, mesmo entre instituições iguais (Figura 8).

Figura 8 – Incentivo institucional de formação continuada

A instituição tem regras ou políticas que incentivam o docente a continuar a estudar?

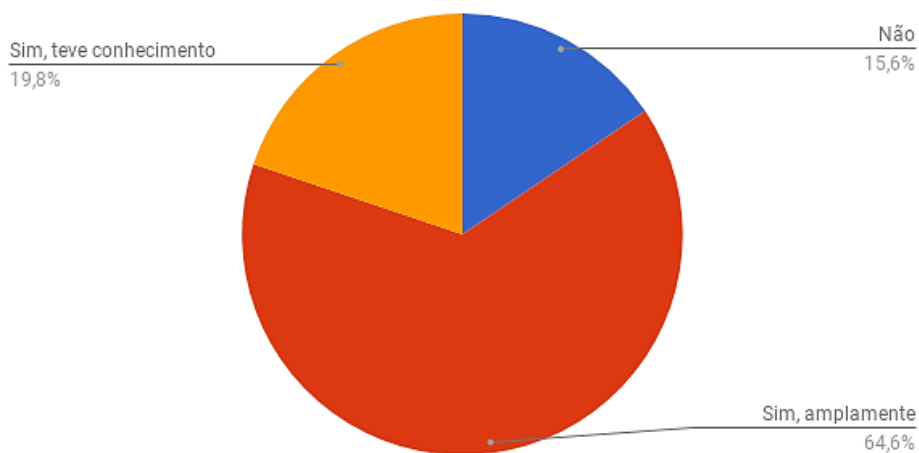


Fonte: o próprio autor

Os docentes entrevistados afirmaram, em sua maioria, que as políticas de formação continuada adotadas pela instituição são amplamente divulgadas (64,6%), mas uma quantidade considerável de docentes (35,4%) conhece as políticas institucionais por conversas informais com outros docentes ou mesmo desconhecem essas regras por não serem divulgadas (Gráfico). Esse fato passa uma imagem dúbia ao professor que ao mesmo tempo é bombardeado pela coordenação sobre a importância do aprimoramento, mostra também que não há uma definição de como a instituição vai auxiliar nesse processo. Essa questão ainda fica mais confusa quando o professor é questionado sobre qual a forma que a instituição estimula a formação continuada do docente (Figura 9).

Figura 9 – Divulgação institucional de formação continuada

Caso tenha respondido "sim" para a questão anterior, essas regras ou políticas são divulgadas para os docentes?



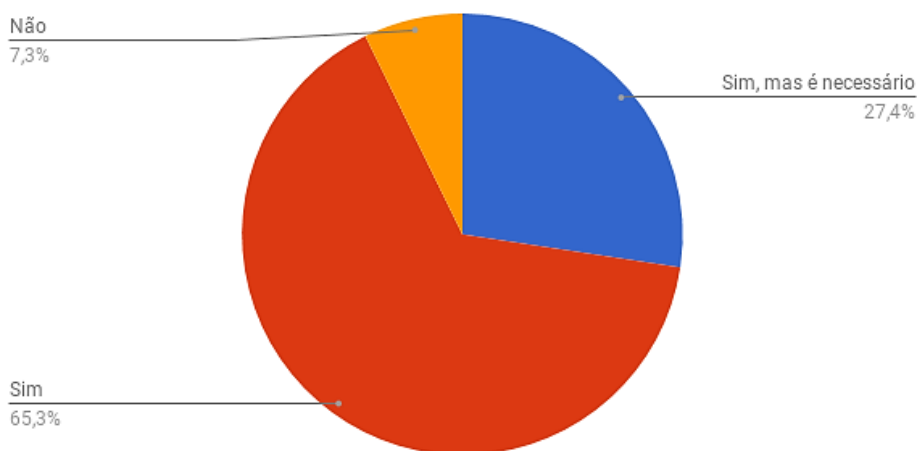
Fonte: o próprio autor

Quanto à questão do incentivo, vários padrões são encontrados nas várias instituições em que os professores respondentes têm vínculo. Na grande parte das instituições, uma forma de progressão na carreira docente é o plano de carreira baseado na formação após a graduação. Não é possível generalizar que há uma progressão salarial baseada na formação continuada do docente, pois, dos professores respondentes, 7,3% afirmaram não haver essa progressão na instituição que trabalham. Os professores respondentes da pesquisa, que possuem tempo parcial, afirmaram que não há esse reconhecimento onde trabalham. Essa afirmação pode ser explicada pelo fato que as instituições particulares definem valores diferentes para as atividades, o valor da hora aula e o valor de contrato.

Quando o professor afirma ter contrato parcial ou integral nas faculdades particulares, esse valor é pago em horas aula, pelo tempo que permanece em sala de aula e o excedente, para inteirar as 20hs ou 40hs exigidas, paga-se um valor inferior ao valor hora aula. A progressão salarial por formação influencia a hora aula e não a hora complementar, dando a falsa impressão do não reconhecimento (Figura 10).

Figura 10 – Reconhecimento salarial

Quando o professor conclui a especialização, mestrado ou doutorado, há reconhecimento salarial proporcional ao título?



Fonte: o próprio autor

Cada novo degrau na formação continuada do professor (especialização, mestrado e doutorado) implica em uma porcentagem de aumento salarial que varia de instituição para instituição. Nas instituições públicas, além de ser natural, acaba sendo obrigatória essa progressão, como já discutido anteriormente, mas nas instituições particulares, por ter liberdade de desenvolver a própria gestão, são utilizados vários modelos de incentivo salarial. Dos professores entrevistados, 92,7% informaram que nas instituições em que ministram aulas há um reconhecimento salarial pela formação, mas dentro dessa porcentagem, 27,4% afirmam que mesmo com uma política de incentivo salarial baseado na formação, há a necessidade de aguardar um tempo até que a titulação seja reconhecida. Esse período de “aguardar” pode ser um período para que a instituição possa se organizar financeiramente para pagar o novo salário, ou pode ter uma relação direta com o número de docentes mestres e doutores exigidos pelo MEC, ou seja, só haverá reconhecimento salarial quando um professor que já faz parte desse seleto grupo sair da instituição e abrir a vaga.

### 6.3 Expectativa do docente com relação a formação continuada

Nesta pesquisa, consideramos que cursos de formação continuada não são somente aqueles que cursos de curta duração, mas também os cursos de pós-graduação como especializações *lato sensu*, mestrado, doutorado e titulações acima do doutorado.

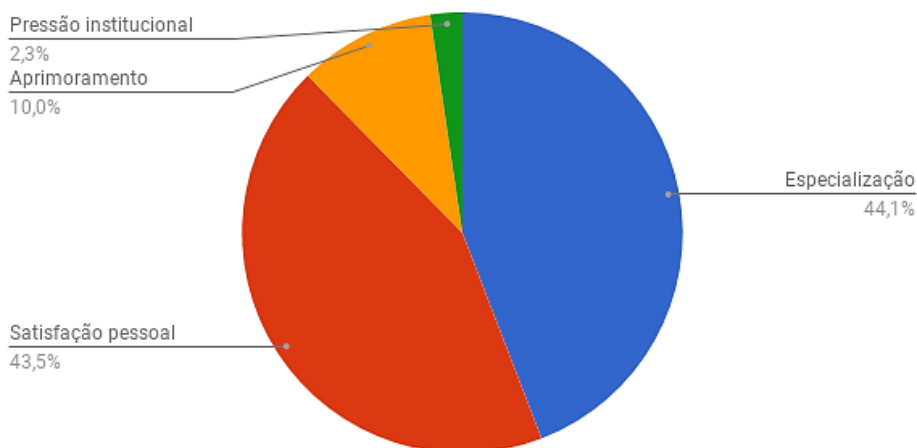


Dos dados levantados, temos 43,1% de doutores, 36,8% com cursos acima de doutorado, 13,8% de mestres e 6,3% de especialistas. O número de graduados exercendo docência em instituições de ensino superior foi mínimo, sendo assim, foi desconsiderado.

Dividimos as motivações dos professores com relação à formação continuada referente à titulação em 4 opções: aprimoramento pedagógico (10%), especialização profissional (44,1%), satisfação pessoal (43,5%) e pressão institucional (2,3%) (Figura 11).

Figura 11 – Motivação para formação continuada

Qual foi a motivação inicial que o fez escolher fazer Especialização, Mestrado ou Doutorado?

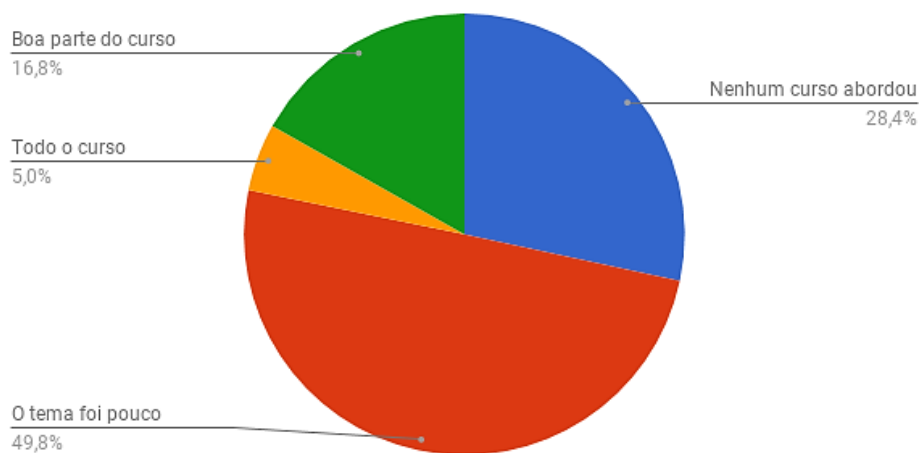


Fonte: o próprio autor

Nota-se a diferença entre aqueles que procuram a formação como satisfação pessoal e o aprimoramento pedagógico. Os dados nos mostram que os professores que buscaram a titulação como satisfação pessoal não tiveram nenhuma disciplina que abordasse práticas pedagógicas durante o curso (Figura 12).

Figura 12 – Formação continuada e práticas pedagógicas

Em algum dos cursos que frequentou além da sua graduação, foram abordadas práticas pedagógicas?



Fonte: o próprio autor

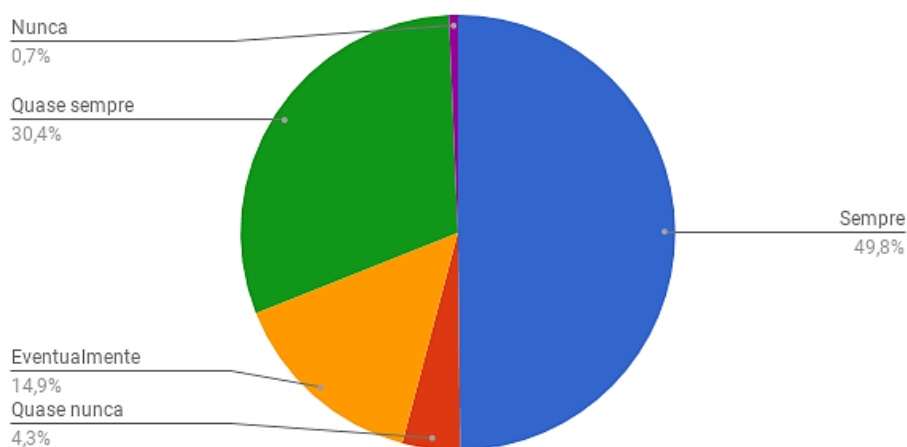
Mesmo conscientes da necessidade de uma formação pedagógica, há uma desconsideração dessa preparação e os docentes acreditam que o conhecimento específico desenvolvido na sua formação ou ao longo da carreira, muitas vezes com a atividade de pesquisa, além do exercício da docência, é suficiente para um bom desempenho (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Soares e Cunha (2010), em entrevista a coordenadores de cursos de pós-graduação *Strictu Senso*, afirmam que a maioria dos coordenadores reconhece que os programas de pós-graduação têm como objetivo a formação do pesquisador, mesmo informando nos seus planos que a formação do docente universitário também é algo a ser atingido. A formação para a docência tem sido feita de forma limitada normalmente em obediência a uma determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sobre o conhecimento obtido em cursos de formação continuada, a maioria dos docentes respondentes afirmaram que é aplicado em sala de aula, seguido muito próximo por aqueles que afirmaram que aplicam o conhecimento “quase sempre” (Figura 13).

Figura 13 – Aplicação da formação continuada em sala de aula

Os conhecimentos que foram adquiridos nos cursos de especialização, mestrado ou doutorado, são aplicados em sala



Fonte: o próprio autor

Nesse caso em específico, quando fazemos a análise de correspondência, chegamos ao resultado que professores que lecionam a menos de um ano relataram que quase nunca aplicam os conhecimentos obtidos nos cursos de formação continuada em sala de aula. A formação específica na matéria que se leciona deve vir antes de tudo, mas há a necessidade de uma formação didático-pedagógica para que seja possível o estabelecimento de uma ligação das principais relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de uma matéria específica. Para Pimenta e Anastasiou (2008), o conhecimento do docente se baseia na sensibilidade que o mesmo deve ter na experiência de indagar a teoria, surge da prática e se legitima nos projetos de experiências reflexivas e democráticas enquanto constrói as práticas institucionais. Para Corrêa e Ribeiro (2013), são necessários alguns conhecimentos e práticas, como:

- a) definir objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico e político, que direcionam o trabalho docente;
- b) transformar o saber científico em conteúdos formativos, tendo em vista os objetivos educativos;
- c) utilizar procedimentos de ensino para além dos recorrentes nos métodos de investigação da matéria ensinada;
- d) entender que é membro de um grupo em uma estrutura organizacional, em que são compartilhados valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência;

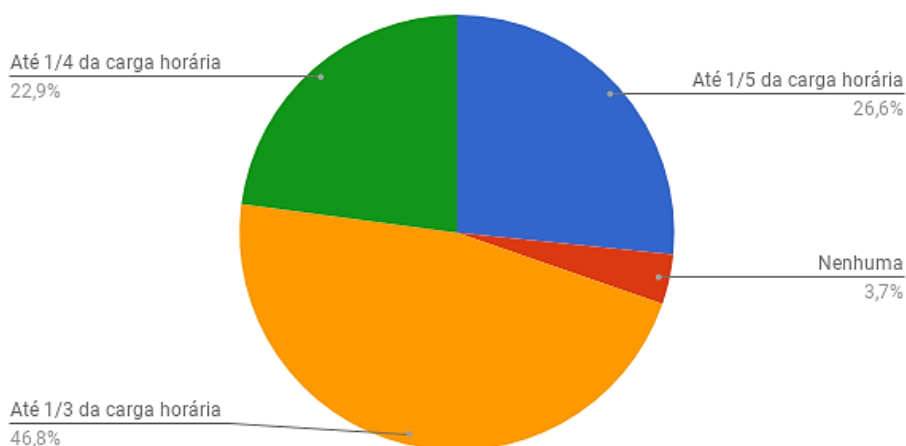
- e) estabelecer determinados modos de interação social com os estudantes, com implicação de elementos afetivos.

Há uma grande diferença entre a pedagogia universitária e a pedagogia em geral. A pedagogia universitária tem interesse em compreender como se dá o processo de aprendizagem em pessoas adultas com relação à sua formação profissional. A dualidade entre professor aluno deve ser reconfigurada para um encontro entre dois adultos que devem juntos buscar as respostas para os problemas da formação de profissionais que possam ser críticos e reflexivos, além de atender à necessidade da constituição e da cidadania desse profissional (SOARES; CUNHA, 2010).

Sendo assim, há uma grande necessidade de investimentos acadêmicos para que os docentes possam fazer uma relação com o campo de trabalho, o conhecimento construído nas pesquisas e a forma como esse conhecimento deve ser transmitido e aprendido. Grande parte dos professores desconhecem a ciência da ação docente, como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno, pois não há uma formação específica. Cerca de 53,2% dos docentes participantes da pesquisa dedicam menos de  $\frac{1}{4}$  da semana às atividades como estudo, planejamento de aula, produção de recursos didáticos (Figura 14).

Figura 14 – Tempo de planejamento de aula

Dentro da sua carga horária semanal, quantas horas são dedicadas à atividades como estudo, planejamento de aula,



Fonte: o próprio autor

Compreendemos ser urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da educação superior na pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos. Essa reflexão poderia ser estimulada e valorizada pela Capes, induzindo à valorização dos saberes da docência. A expansão e democratização do acesso e da permanência na educação superior, em especial pela esfera pública, representam um grande esforço para o País. Entretanto, seu êxito está ligado à capacidade dos docentes de favorecerem as aprendizagens dos seus alunos e essas extrapolam a perspectiva da formação para a pesquisa, privilegiada na pós-graduação, sem articulá-las com a docência. Se esse é um desafio para as políticas públicas, também o é para os programas de pós-graduação em Educação, que poderiam liderar uma reflexão sistematizada sobre o campo e tomar posição política sobre um tema tradicional e caro para a área. É certo que não pode haver, nessa questão, responsabilizações individuais, pois envolve interferir em culturas e perspectivas políticas e epistemológicas. Mas também é certo que há necessidade de reação e liderança no encaminhamento dessa reflexão (SOARES; CUNHA, 2010, p. 600).

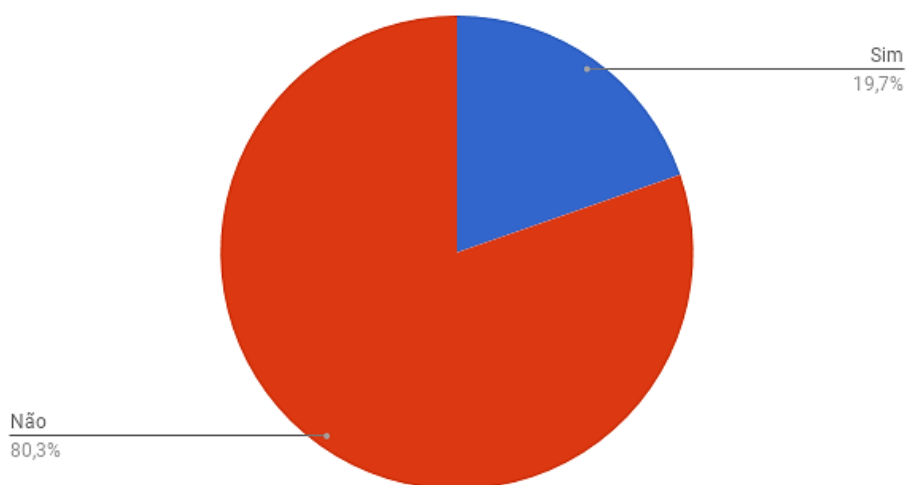
A prática cotidiana docente leva ao surgimento de várias questões e faz com que os docentes percebam a emergência em que se encontram no sentido de desenvolver novos saberes para suprir essas dúvidas.

Em que medida o professor consegue atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira é possível aliar ensino e pesquisa? Que competências são necessárias para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrentar o desafio da interdisciplinaridade? Deve, o professor, continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garante conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? Como pode contribuir para propostas curriculares inovadoras? A convivência com professores universitários indica que muitas outras questões poderiam ser arroladas nessa direção. Fácil é perceber que elas requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. (CUNHA, 2013a, p. 19-20).

Os docentes especialistas entrevistados, disseram que buscaram cursos de especialização *lato sensu* como cursos de formação continuada com o objetivo de especializarem-se profissionalmente e não para docência, mas conforme suas respostas, suas expectativas não foram atingidas. Muitos especialistas acabam procurando na docência um “bico” para complementação salarial, por isso a grande maioria é horista e possui vínculos com outras instituições (Figura 15).

Figura 15 – Vínculo empregatício

Tem vínculo empregatício em outras instituições?



Fonte: o próprio autor

O gráfico mostra uma grande quantidade de docentes respondentes que disseram não ter vínculo com outras instituições, mas isso se dá pela maioria ser de instituições federais, conforme já apresentado. Quando é feita a análise de correlação, encontramos que os professores que disseram possuir outro vínculo são aqueles que estão em instituições particulares e, em sua maioria, são horistas ou de tempo parcial.

O conhecimento didático-pedagógico que aplicam em sala de aula são aqueles aprendidos nos cursos de formação continuada oferecidos na própria instituição.

Os docentes mestres respondentes da pesquisa estão, em sua maioria, em instituições particulares exercendo a docência de 11 a 20 anos. A grande maioria é horista, reforçando a ideia sobre o uso do exigido pelo MEC nas instituições e, assim, forçando que tenham vínculos com outras instituições. A minoria dos professores mestres respondentes que possuem um contrato de trabalho parcial também tem uma média de trabalho de 21 a 40 horas de aula semanais, ou seja, o professor não tem tempo de pensar

suas aulas ou desenvolver projetos com o objetivo de apropriação de conhecimento. Esses professores que fizeram o mestrado, visaram o aprimoramento pedagógico e com isso podem ter feito a escolha por meio de um equívoco, acreditando que o mestrado, por ter ligação direta com a exigência dos processos seletivos docentes para instituições públicas, possa agregar conhecimentos pedagógicos aos docentes.

A procura dos cursos, nesta área, em nível de pós-graduação, pelo professor vem acompanhada de expectativas, entre elas, a de aprender a dar aulas para iniciar uma carreira docente ou, para os já iniciados no magistério, a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Cabe ressaltar que nem sempre essas expectativas são atingidas, mas que, em geral, os cursos têm propostas de uma formação mais contínua e implicam investigar e refletir sobre a ação docente, além de focalizar a abordagem técnica crítica necessária para uma prática docente relevante. Em geral, os alunos professores ainda vêm à procura de receitas prontas, mas ao longo do processo da formação pedagógica observam que dar aulas e desenvolver uma metodologia do ensino depende de uma mudança paradigmática e que, para tanto, precisam entender que ser docente implica optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo (BEHRENS, 2011, p. 446).

Como é uma necessidade das instituições particulares a satisfação do aluno, esses professores são estimulados a fazer cursos de formação continuada onde boa parte abordaram aprimoramentos pedagógicos para serem aplicados em sala de aula. Esse estímulo institucional fica mais claro quando percebemos que os professores que possuem contratos de tempo parcial nessas instituições aplicam, eventualmente em sala de aula, os conhecimentos informados nesses cursos.

Com relação aos doutores respondentes, encontramos apenas a correlação que se encontram lecionando em instituições federais. Esses professores lecionam nessas instituições entre 6 a 10 anos.

Já os professores com titulações acima do doutorado estão em instituições estaduais, lecionando a mais de 30 anos e possuem contratos de trabalho integrais. Mesmo que o contrato seja integral, o professor ministra apenas 10 horas de aula, ficando o restante do tempo para desenvolver projetos que possam agregar conhecimento ao docente e pontuações a instituição.

Martins et al. (2016), relatam sobre um programa de formação continuada desenvolvido em Mato Grosso e no Paraná que têm em comum o fato de que a concepção que ambas têm da docência no ensino superior não necessita apenas de conhecimentos técnicos, mas também de conhecimentos pedagógicos, políticos e éticos; que seja baseada em um

cenário atual. Mostram que a baixa adesão dos docentes nas formações pode indicar uma precarização do trabalho docente, vínculos frágeis e as consequências das políticas neoliberais em um estado negligente, além da responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso no processo ensino-aprendizagem.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que exista uma lei que coloque a formação continuada como uma estratégia para o trabalho docente (GATTI, 2008), notamos que esse fato não garante formações que envolvam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem; o ensino a distância, as relações trabalhistas nas instituições, o excesso de produtividade sem haver necessariamente qualidade nessas produções, as demandas institucionais, a culpabilização individual (seja ao professor ou ao aluno) do não aprendizado, a ausência de crítica na formação de muitos profissionais, dentre outros inúmeros fatores denunciam o quanto as formações continuadas ainda precisam ser repensadas e que elas têm sido compreendidas por muitos como uma obrigatoriedade ou um fazer a mais que não reflete de fato o que é ser um educador (MARTINS et al., 2016, p. 77).

Pesquisar sobre a formação continuada para docentes da graduação não foi/é uma tarefa fácil. A dificuldade se encontrou em diversos pontos. Primeiramente é um assunto pouco pesquisado, não há muitas referências sobre o assunto. O segundo ponto a ser observado é a dificuldade de coletar dados com os docentes. Depois de inúmeros *e-mails* solicitando a participação da pesquisa apenas 307 retornaram. A forma mais dinâmica que encontramos para atingir a maior parte dessa grande quantidade de docentes foi via *e-mail*, mas infelizmente as instituições dificultam o contato dos docentes nos seus sites. Os *e-mails* muitas vezes não são acessados ou é disponibilizado um *e-mail* de coordenador ou “fale conosco” onde o responsável não dá prosseguimento na resposta.

Outra dificuldade que encontramos foi a “complexidade” que é fazer o docente de graduação de instituições públicas entenderem a importância de passar por um questionário relacionado a um assunto tão espinhoso como a sua capacidade de dar aulas e fazer o aluno aprender. Citamos o professor de instituições de ensino superior públicas porque o mesmo não acontece com o professor da instituição particular. Isso não ocorre porque os professores das instituições particulares enfrentam a sala de aula mais frequentemente (às vezes só desempenham essa função) do que o professor de instituição pública. Onde um pode chegar a 40 horas semanais de aula, o outro permanece em sala no máximo 10 horas aula, dividindo seu contrato integral ou parcial com horas de pesquisa e outras atividades.

Em uma entrevista com uma professora a mesma exclamou “você está cutucando um panteão de deuses”. Outro professor em uma aula, durante o período de cumprimento de créditos, quando analisava este projeto e disse: “isso e merda é a mesma coisa!”. Essa afirmação se deu porque é mais do que comum encontrar professores na graduação que

entendem que é na universidade que se desenvolve o conhecimento por meio das pesquisas e que serão esses dados levantados que formularão as formações continuadas e, sendo assim, se o professor produz esses dados, qual a razão que o mesmo passe pelo processo? A pesquisa muitas vezes não retrata a realidade vivida em sala de aula e por várias vezes acaba sendo ela por ela mesma, ou seja, a conclusão do trabalho termina em uma publicação e não na aplicação prática do que foi pesquisado.

Mesmo durante o processo de qualificação deste trabalho, nos deparamos com professores de longa carreira na instituição pública, com formação e atuação em um curso de graduação de cunho pedagógico defendendo a manutenção do *status quo* e servindo-se de justificativas baseadas em crenças pessoais como: “Será que o aluno não tem capacidade de, apenas observando a forma como o professor dá aula, mesmo que o professor não explique, de aprender os conceitos de planejamento, preparação de aula e os outros conceitos relacionados à prática?”

É necessário uma mudança de paradigma com relação à forma como o professor de graduação vê a sua prática profissional. Há necessidade de buscar a construção de uma identidade única do docente universitário que seja comum em qualquer segmento de ensino, seja público ou privado, onde o foco não fique apenas na produção de pesquisa como principal fonte de avaliação, mas também no domínio de ferramentas pedagógicas que promovam o aprendizado. O paradigma da complexidade na educação exige que o professor entenda o processo de aprendizagem, onde ele deixa de ser o detentor do conhecimento para ser um facilitador do processo, deve deixar a imagem do protagonista para ser o coadjuvante. Baseando-se nisso, torna-se necessário definir formalmente a identidade desse docente desejado, ou seja, quais são as competências e habilidades profissionais desse professor sob a ótica desse novo paradigma.

Definindo o que se deseja, deve ser construído um curso que abarque essas exigências e que seja oferecido como base de formação no caso das licenciaturas ou como curso de pós-graduação para aqueles que não tiveram essa formação na graduação e pensam seguir a carreira docente. Qualquer instituição de ensino superior, seja ela pública ou particular, busca no momento da contratação, que o candidato tenha no mínimo a titulação de mestrado. Sabendo disso, todo profissional que deseja entrar para a carreira da docência universitária busca conquistar esse pré-requisito. Constatou-se na pesquisa, que existe um tempo de formação após a graduação onde o docente busca cursos de pós-graduação para se tornar competitivo no processo de seleção. Mas essa formação, como já foi constatada, não forma o professor com o conteúdo didático-pedagógico necessário,

mas como pesquisador, que quando inicia a prática tem suas expectativas frustradas por ter feito um curso de preparação à docência que não o prepara. Se houvesse clareza na identidade do professor, como um profissional que busca na pesquisa a construção do conhecimento, mas que também conhece e domina formas de transmitir esse conhecimento construído, mudaria a exigência quanto ao processo de seleção, fazendo com que ele se preparasse de uma forma mais completa e direcionada aos desafios que encontrará na prática.

A discussão da formação da identidade do docente universitário deve acontecer nas universidades, onde ele deve ser visto de uma forma única, independente do fato de exercer a docência em uma instituição pública ou privada. Para Martins et al. (2016), os docentes poderiam ser estimulados a tornar a formação continuada um hábito por meio da pesquisa, pois esta permite que o conhecimento entre o docente e o aluno possa ser compartilhado, visando desconstruir o conceito do professor como centro do processo de ensino aprendizagem. É necessário que a instituição, visando a formação de um docente crítico, ofereça um espaço que incentive o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a formação continuada no ensino superior teria um amparo no planejamento, no método utilizado e nas avaliações construídas junto do aluno. Os autores propõem, então, uma construção dos planos e das decisões de uma forma coletiva.

Existe um desmerecimento do professor da instituição particular por alguns professores de instituições públicas que o veem como “somente um ministrador de aulas”. Se todos fossem vistos com a mesma função e com a mesma importância em cada competência, não haveria razão para isso acontecer. Quando se fala no paradigma da complexidade, há a atribuição de uma grande responsabilidade às universidades no sentido de acompanhar e cuidar do seu potencial humano e auxiliar em formas de se formar o seu docente como profissionais mais competentes e conscientes.

Nas instituições de ensino particulares, algumas situações devem ser repensadas. Os regimes de trabalho precisam ser revistos, pois quando o professor é horista, não há estabilidade profissional e tempo hábil para que ele possa se dedicar a outras ações que não seja apenas a aula. O professor horista sempre verá a instituição como um “bico”, pois a remuneração será apenas um complemento salarial de algum outro trabalho, ou mais uma instituição de muitas em que transita para completar as 40 horas de trabalho. Para isso, é necessário que essas instituições se organizem em termos administrativos e financeiros para que contemplem e cumpram planos de carreira que estimulem o docente a participação e dedicação. Assim, o professor tem tempo de desenvolver e acompanhar

projetos de pesquisa, além de se dedicar a sua formação didático-pedagógica para auxiliá-lo em sala de aula. Esse plano de carreira deve ser amplamente divulgado no sentido de que o docente perceba que compete a ele dedicar-se na função visando alcançar também os próprios interesses.

Quanto às formações continuadas, deve ser criado um modelo constante que se retroalimente, seguindo o tripé planejamento–execução–avaliação e que não se escolham temas pontuais para resolver problemas imediatos, como a evasão ou preparação dos docentes para as avaliações do MEC. Tem que se trabalhar a definição da identidade do professor, pois durante esse processo todas essas outras questões acabam por ser resolvidas indiretamente.

O mesmo não acontece com as instituições públicas. Como o plano de carreira é muito claro e funciona, um regime de trabalho que permite que o professor se dedique às questões de pesquisa além da sala de aula, é necessário que os docentes possam passar pela mesma questão da definição da identidade do professor. Grande parte dos docentes também sentem as mesmas dificuldades didáticas-pedagógicas dos professores das instituições particulares, mas com o benefício de se blindar com a quantidade de pesquisas e publicações como justificativa para que as deficiências em sala de aula sejam nubladas. Não são poucos os professores que justificam aos alunos o currículo quando há uma dificuldade em sala de aula, ou usam o sistema para colocar alunos de pós-graduação para ministrar as aulas que são atribuídas a eles. O docente precisa entender que o mundo muda constantemente e assim, há grande necessidade de que o professor atualize seus conceitos e processos.

Em ambas instituições, é necessário que exista uma política de formação continuada, onde a instituição ofereça subsídios para que o docente se desenvolva como profissional nesse novo paradigma, mas também que ofereça a ele possibilidades para intercâmbio em outras instituições, assim, sua visão passa a ser mais holística e não somente direcionada pela instituição na qual faz parte. As instituições particulares têm de ver essa ação como um investimento a médio e longo prazo em seu potencial humano e não como um gasto imediato. Já nas instituições públicas entender e aceitar que existem muitas universidades particulares com maior experiência, no que tange o conceito de ensino-aprendizagem.

Atingir esses objetivos, ou mesmo criar situações para que se discuta essas questões não é uma tarefa fácil. Além de gerar discussões, no sentido de questionar de onde deve iniciar esse processo, exige uma disponibilidade a mudança muito grande,

principalmente em ver na formação continuada uma aliada nesse processo. Para isso, inclusive, o processo de formação continuada na graduação deve ser mais bem discutido para que deixe de ser esse modelo de treinamentos isolados para se tornar um modelo de processos interligados que levem a um fim, mas não a um final, o processo tem que se realimentar.

Os professores relataram na pesquisa a insatisfação por não terem as expectativas alcançadas com relação a esses cursos, principalmente por procurarem com o propósito de aprenderem novas ferramentas pedagógicas e isso não ser abordado em nenhum momento do curso ou o assunto não solucionar um problema que seja real e vivido na prática diária. Essa insatisfação se dá pelo fato de que os professores entendem a necessidade de continuar formando seu conhecimento, pois encontram dificuldades e buscam nesses cursos a possibilidade de sanar o problema, mas não acontece. Então há a motivação do docente em buscar entender melhor o processo, mas o que não há é a organização sistematizada de um processo que ouça o que esse docente deseja, suas expectativas e problemas e que auxilie esse docente a encontrar suas respostas.

Quando o professor percebe a falta de planejamento ou que o curso é uma exigência isolada de solucionar um problema pontual da instituição, o mesmo se desmotiva participando apenas para evitar que tenha problemas profissionais e busca, muitas vezes de forma amadora, sanar o seu problema e desmerecer a ação institucional. Quando se propõe o uso de formação continuada como forma de capacitação dos docentes, é necessário que seja feito um levantamento junto a eles visando encontrar os problemas que são vividos diariamente para que depois seja feito um plano de ação. Essa medida se torna mais do que necessária quando se toma consciência que vários professores atuam em sala de aula sem que o seu trabalho seja orientado por uma formação pedagógica que facilite esse processo. Devido a necessidade de acompanhar as mudanças sociais e as exigências de acompanhar todas as mudanças, a profissão faz com que o docente tenha que se dedicar a um processo de desenvolvimento contínuo durante toda a vida profissional.

O professor do ensino superior, na maior parte das vezes, não tem a formação necessária no curso de graduação e acaba por reproduzir modelos que considerou de sucesso dos professores que conheceu durante o curso. Isso não basta para que esse profissional seja chamado de professor, frente a complexidade que é a docência universitária. Sendo assim, essa é uma lacuna que precisa ser sanada, criando espaços de debate e formação de um conceito de identidade único que nortearia a formação deste

profissional. A formação continuada é uma ferramenta mais do que necessária neste cenário, mas precisa ser repensada para que atinja as expectativas dos docentes e dos alunos.

Sendo assim, é necessário que mais pesquisadores se enveredem nesse campo espinhoso que é a formação do docente do ensino superior. Esse é um campo vasto que pode gerar muita discussão no sentido de desvendar um tema tão importante como a formação de professores. Percebemos durante a pesquisa que grande parte dos professores no início de suas carreiras desconhece assuntos que permeiam a prática, mas entendemos também que há um interesse muito grande em aprender. Esse interesse é gerado pela prática que levanta questões que perpassam a questão técnica aprendida na graduação. Os docentes querem aprender e procuram sanar essas questões, mas infelizmente, muitas respostas não são encontradas nos cursos de formação continuada que, supostamente, seriam para isso.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DO PPE. 2011, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual do Maringá, 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BEHRENS, M.A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30 n. 3, p. 439-455, 2007.

BOMFIM, M. I., GOULART, V. M. P., OLIVEIRA, L. Z. D. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 51, p. 749-758, 2014.

BRASIL. **Qual a diferença entre Faculdades, Centros Universitários e Universidades?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A. Formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *Stritu sensu*. **Educ Pesqui**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 525-536, set.-dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária, 6). Disponível em: <[http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013a.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de Professores: trajetórias e tendências no campo, na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013b.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em:

<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA%281%29.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GREENACRE, M. J. Correspondence analysis computational statistics. **Focus Article**, v. 2, p. 613-619, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/colativa\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

MARTINS, J. T. S.; BARBOSA, B. C. S.; UENO, L. S.; CAVALCANTE, M. B. R.; GREVE, M. S.; TEIXEIRA, M. G. M.; STRUWKA, S. Formação Continuada de docentes no ensino superior: experiências e contradições em tempo de neoliberalismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**. v. 5, n. 1, p. 62-78, 2016.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, D. S. **O Processo de Formação Continuada de Professores Universitários: do Instituído ao Instituinte**. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0834t.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2013.

SANTOS, J. F. S. M. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006.



SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. 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, dez. 2010.

VASCONSELLOS, M. M. M. **A formação docente universitário sob o prisma da ética**. Disponível em: <[http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/752\\_496.pdf](http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/752_496.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRE, M.; et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_\_. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-453, 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

CASTRO, M. M. C; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface - Comunic Saúde Educ**, v. 5, n. 9, p. 103-16, 2001.

\_\_\_\_\_. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: S. Schwartzman; C. Broock. (Org.). **Os desafios da Educação no Brasil**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

FARAGO, C. C.; FOFONGA, E. **A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações**. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** [online]. v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio. 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 278-298, 1999.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, 31, 9-12 e 20, 1994. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4474>>. Acesso em: 9 out. 2017.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 170-181, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=129518326005>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 549-578, 2005. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/270>>. Acesso em: 11 out. 2011.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário

Este é um convite para você preencher o formulário:

#### **Expectativa Docente quanto à formação continuada**

Senhor Docente, esse questionário que o senhor está recebendo faz parte de uma tese de doutorado que visa a conhecer as situações e, também, as expectativas dos docentes quanto à formação continuada de professores do ensino superior no estado de São Paulo. Nossa coleta de dados está concentrada nas respostas dos docentes com relação a esses temas. Portanto, sua participação é fundamental para que possamos fazer uma análise criteriosa sobre esse assunto.

Montamos um questionário composto por 18 questões fechadas, para que o respondente não precisasse dispor de muito tempo para respondê-lo. Caso o senhor tenha vínculo empregatício com outras instituições de ensino, baseie suas respostas naquela com maior dedicação de tempo. Como de praxe, sua identificação será preservada, o que esperamos garanta a sinceridade de suas respostas. Ressaltamos que sua participação é de extrema importância para o desenvolvimento desta tese. Por isso, lhe agradecemos imensamente pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para lhe mostrar os resultados se for de seu interesse.

Atenciosamente

João Antonio Galbiatti Filho

Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP - Campus Araraquara

#### **Qual sua idade**

- de 22 a 31 anos
- de 32 a 41 anos
- de 42 a 51 anos
- 52 a 61 anos
- Mais de 62 anos

#### **Sexo**

- Masculino
- Feminino

**Escolaridade**

- Graduated
- Specialist
- Master
- Doctor
- Greater than Doctorate

**Há quantos anos você leciona?**

- Less than 1 year
- From 2 to 10 years
- From 11 to 20 years
- From 21 to 30 years
- More than 30 years

**Leciona em uma instituição:**

- Municipal
- State
- Federal
- Particular

**Tempo lecionando na instituição:**

- Less than 5 years
- From 6 to 10 years
- From 11 to 20 years
- From 21 to 30 years
- More than 30 years

**Quantas horas aula você leciona na semana?**

- Up to 10 hours class
- From 11 to 20 hours class
- From 21 to 30 hours class
- From 31 to 40 hours class
- More than 40 hours class

**Qual o seu vínculo contratual com a instituição?**

- Hourly
- Partial Time
- Full Time

**Tem vínculo empregatício em outras instituições?**

- Sim
- Não

**Dentro da sua carga horária semanal, quantas horas são dedicadas à atividades como estudo, planejamento de aula, produção de recursos didáticos, etc.**

- Nenhuma
- Até 1/5 da carga horária semanal
- Até 1/4 da carga horária semanal
- Até 1/3 da carga horária semanal

**Qual foi a motivação inicial que o fez escolher fazer Especialização, Mestrado ou Doutorado?**

- Aprimoramento pedagógico
- Especialização profissional
- Satisfação pessoal
- Pressão institucional

**A instituição tem regras ou políticas que incentivam o docente a continuar a estudar?**

- Sim
- Não

**Caso tenha respondido "sim" para a questão anterior, essas regras ou políticas são divulgadas para os docentes?**

- Sim, amplamente divulgado
- Sim, teve conhecimento por outros docentes
- Não

**A instituição incentiva o docente a fazer cursos ou participar de eventos?**

- Sim
- Não

**Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido "sim", como é feito o incentivo?**

- Custeio integral dos gastos
- Custeio parcial dos gastos
- Custeio dos gastos para eventos em que participe

- Dispensa do ponto da aula
- A instituição oferece internamente cursos
- Não há incentivo

**Quando o professor conclui a especialização, mestrado ou doutorado, há reconhecimento salarial proporcional ao título?**

- Sim
- Sim, mas é necessário aguardar algum tempo de adequação da instituição
- Não

**Em algum dos cursos que frequentou além da sua graduação, foram abordadas práticas pedagógicas?**

- Todo o curso
- Boa parte do curso
- O tema foi pouco abordado
- Nenhum curso abordou tal tema

**Os conhecimentos que foram adquiridos nos cursos de especialização, mestrado ou doutorado, são aplicados em sala de aula?**

- Sempre
- Quase sempre
- Eventualmente
- Quase nunca
- Nunca

**Você acredita que ter feito mestrado ou doutorado atingiu a sua expectativa?**

- Sim
- Não

Enviar

---

## APÊNDICE B - Correspondências relevantes e Resíduo

Correspondências relevantes		Resíduo
22_31 <sup>a</sup>	esc_mestre	3,44155
22_31 <sup>a</sup>	lec<1a	2,69019
22_31 <sup>a</sup>	lec2_10a	2,94928
22_31 <sup>a</sup>	lec_part	2,01865
22_31 <sup>a</sup>	lec_inst<5a	4,04747
22_31 <sup>a</sup>	horista	2,35502
32_41 <sup>a</sup>	lec2_10a	4,0623
32_41 <sup>a</sup>	lec_inst11_20a	3,2083
42_51 <sup>a</sup>	lec11_20a	3,27379
42_51 <sup>a</sup>	lec_inst11_20a	2,51333
52_61 <sup>a</sup>	lec21_30a	4,31688
52_61 <sup>a</sup>	lec>30a	4,97649
52_61 <sup>a</sup>	lec_est	3,27569
52_61 <sup>a</sup>	lec_inst21-30a	4,79671
52_61 <sup>a</sup>	lec_inst>30a	3,47559
52_61 <sup>a</sup>	motiv_pres_insti	2,92232
>62 <sup>a</sup>	lec>30a	8,70098
>62 <sup>a</sup>	lec_inst>30a	7,38727
sexo_m	lec_est	2,52020
sexo_f	curso_prat_pedag_todoc	2,03912
esc_esp	lec_part	5,15999
esc_esp	horista	4,85594
esc_esp	parcial	2,51805
esc_esp	vinc_outras_inst_sim	3,07826
esc_esp	motiv_espec_profis	1,99806
esc_esp	quest_ant_incent_cursos_intern	2,06155
esc_esp	expec_nao	3,51723
esc_mestre	lec_part	7,20677
esc_mestre	lec_inst11_20a	2,18048
esc_mestre	lec_sem21_30ha	3,09626
esc_mestre	lec_sem31_40ha	2,46633
esc_mestre	horista	5,38970
esc_mestre	parcial	2,72567
esc_mestre	vinc_outras_inst_sim	3,52070
esc_mestre	motiv_aprim_pedag	2,89886



esc_mestre	rec_sal_titulo_sim_tempo	2,43975
esc_mestre	conhec_apli_sala_qsemp	2,35613
esc_dr	lec_fed	2,0859
>dr	lec>30a	2,00872
>dr	lec_est	2,62807
>dr	lec_inst21-30a	2,10841
>dr	integral	2,06737
lec<1 <sup>a</sup>	lec_inst<5a	2,95461
lec<1 <sup>a</sup>	quest_ant_incent_cursos_intern	2,81332
lec<1 <sup>a</sup>	conhec_apli_sala_qnunca	2,15643
lec2_10 <sup>a</sup>	lec_inst<5a	4,1609
lec11_20 <sup>a</sup>	lec_inst11_20a	5,95299
lec21_30 <sup>a</sup>	lec_inst21-30a	8,89679
lec21_30 <sup>a</sup>	lec_sem31_40ha	2,06445
lec>30 <sup>a</sup>	lec_inst>30a	11,02168
lec>30 <sup>a</sup>	motiv_pres_insti	2,17962
lec_est	lec_inst21-30a	3,50000
lec_est	lec_inst>30a	5,02519
lec_est	lec_sem_ate10ha	2,01018
lec_est	quest_ant_incent_gast_event	3,42065
lec_est	curso_prat_pedag_nenhum	2,03331
lec_fed	lec_inst6_10a	2,3503
lec_fed	integral	2,7218
lec_fed	vinc_outras_inst_nao	2,2341
lec_part	lec_sem21_30ha	4,37877
lec_part	lec_sem31_40ha	3,10620
lec_part	horista	5,62869
lec_part	parcial	6,08141
lec_part	vinc_outras_inst_sim	6,18135
lec_part	motiv_aprim_pedag	3,75113
lec_part	rec_sal_titulo_sim_tempo	2,00119
lec_part	curso_prat_pedag_boap	2,83881
lec_part	expec_nao	2,97064
lec_inst<5 <sup>a</sup>	quest_ant_incent_cursos_intern	2,08580

<b>lec_inst&lt;5<sup>a</sup></b>	<b>rec_sal_titulo_nao</b>	<b>2,03797</b>
<b>lec_inst11_20<sup>a</sup></b>	<b>lec_sem21_30ha</b>	<b>2,24270</b>
<b>lec_inst11_20<sup>a</sup></b>	<b>horista</b>	<b>2,57047</b>
<b>lec_inst&gt;30a</b>	<b>motiv_pres_insti</b>	<b>4,51590</b>
<b>lec_sem11_20ha</b>	<b>parcial</b>	<b>4,05000</b>
<b>lec_sem11_20ha</b>	<b>vinc_outras_inst_sim</b>	<b>2,44642</b>
<b>lec_sem11_20ha</b>	<b>expec_nao</b>	<b>2,01666</b>
<b>lec_sem21_30ha</b>	<b>motiv_aprim_pedag</b>	<b>2,03970</b>
<b>lec_sem31_40ha</b>	<b>vinc_outras_inst_sim</b>	<b>2,57985</b>
<b>lec_sem31_40ha</b>	<b>curso_prat_pedag_todoc</b>	<b>4,31294</b>
<b>Horista</b>	<b>vinc_outras_inst_sim</b>	<b>5,45007</b>
<b>Horista</b>	<b>conhec_apli_sala_qsemp</b>	<b>2,56470</b>
<b>Horista</b>	<b>expec_nao</b>	<b>2,76014</b>
<b>Parcial</b>	<b>vinc_outras_inst_sim</b>	<b>5,35848</b>
<b>Parcial</b>	<b>quest_ant_incent_disp_ponto</b>	<b>2,03103</b>
<b>Parcial</b>	<b>rec_sal_titulo_nao</b>	<b>2,12069</b>
<b>Parcial</b>	<b>curso_prat_pedag_todoc</b>	<b>2,43544</b>
<b>Parcial</b>	<b>curso_prat_pedag_boap</b>	<b>2,37826</b>
<b>Parcial</b>	<b>conhec_apli_sala_event</b>	<b>2,04524</b>
<b>Parcial</b>	<b>expec_nao</b>	<b>3,18690</b>
<b>Integral</b>	<b>vinc_outras_inst_nao</b>	<b>2,0989</b>
<b>motiv_aprim_pedag</b>	<b>quest_ant_incent_disp_ponto</b>	<b>2,30079</b>
<b>motiv_satis_pes</b>	<b>curso_prat_pedag_nenhum</b>	<b>1,95772</b>
<b>quest_ant_incent_cursos_intern</b>	<b>curso_prat_pedag_todoc</b>	<b>2,65936</b>
<b>Total de correlações</b>		<b>93</b>

**APÊNDICE C - Legenda da tabela de correlações encontradas**

<b>Abreviatura utilizada</b>	<b>Significado</b>
22_31 <sup>a</sup>	Idade entre 22 a 31 anos
32_41 <sup>a</sup>	Idade entre 32 a 41 anos
42_51 <sup>a</sup>	Idade entre 42 a 51 anos
52_61 <sup>a</sup>	Idade entre 52 a 61 anos
>62 <sup>a</sup>	Idade maior a 62 anos
sexo_m	Sexo masculino
sexo_f	Sexo feminino
esc_esp	Escolaridade: especialista
esc_mestre	Escolaridade: mestre
esc_dr	Escolaridade: doutor
>dr	Escolaridade: maior que doutor
lec<1a	Leciona a menos de 1 ano
lec2_10a	Leciona de 2 a 10 anos
lec11_20a	Leciona de 11 a 20 anos
lec21_30a	Leciona de 21 a 30 anos
lec>30a	Leciona a mais de 30 anos
lec_est	Leciona em uma instituição estadual
lec_fed	Leciona em uma instituição federal
lec_part	Leciona em uma instituição particular
lec_inst<5a	Leciona em uma instituição a menos de 5 anos
lec_inst11_20a	Leciona em uma instituição entre 11 e 20 anos
lec_inst>30a	Leciona em uma instituição a mais de 30 anos
lec_sem11_20ha	Leciona de 11 a 20 horas de aula no semestre
lec_sem21_30ha	Leciona de 21 a 30 horas de aula no semestre
lec_sem31_40ha	Leciona de 31 a 40 horas de aula no semestre
horista	Horista
parcial	Contrato de trabalho parcial
integral	Contrato de trabalho Integral
motiv_aprim_pedag	Procurou a formação continuada para aprimoramento pedagógico
motiv_satis_pes	Procurou a formação continuada para satisfação pessoal

motiv_pres_insti	Procurou a formação continuada por pressão institucional
motiv_espec_profis	Procurou a formação continuada para se especializar na profissão
curso_prat_pedag_todoc	Teve práticas pedagógicas durante todo curso
vinc_outras_inst_sim	Tem vínculo de trabalho com outras instituições
vinc_outras_inst_nao	Não tem vínculo de trabalho com outras instituições
expec_nao	Suas expectativas não foram alcançadas
curso_prat_pedag_nenhum	Curso de formação continuada não teve nenhum conteúdo de práticas pedagógicas
curso_prat_pedag_boap	Curso de formação continuada teve boa parte do conteúdo de práticas pedagógicas
curso_prat_pedag_todoc	Curso de formação continuada teve todo conteúdo de práticas pedagógicas
conhec_apli_sala_semp	O conhecimento aprendido em cursos de formação continuada é sempre aplicado em sala de aula
conhec_apli_sala_qnunca	O conhecimento aprendido em cursos de formação continuada quase nunca é aplicado em sala de aula
conhec_apli_sala_event	O conhecimento aprendido em cursos de formação continuada é eventualmente aplicado em sala de aula
lec_sem_ate10ha	Leciona no semestre até 10 horas aula
rec_sal_titulo_sim_tempo	Reconhecimento salarial por titulação, mas há de se esperar um tempo de adequação institucional
rec_sal_titulo_nao	Não há reconhecimento salarial baseado no título