

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gláucia Rodrigues da Costa

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES DE ENSINO
SUPERIOR**

Taubaté – SP
2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gláucia Rodrigues da Costa

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gláucia Rodrigues da Costa
NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Assinatura _____

Dedico à minha amada filha, Pérola Rodrigues, pela compreensão e carinho, mesmo sabendo que a dedicação ao estudo implicaria menos tempo dedicado a ela, tempo tão necessário na fase linda da vida em que se encontrava durante meu estudo.

À minha família, pelo apoio e torcida, a qual, de uma forma ou de outra, está presente nestas páginas e vibrando pela realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Àquele que é a razão e o sentido de tudo: Deus. A Ele minha gratidão e reconhecimento pelo conforto e sustento, principalmente nas horas mais angustiantes. Certamente, sem o mover das águas, eu não teria chegado até aqui. Obrigada, meu Deus!

Agradeço à minha estimada orientadora, a Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, com quem tive a alegria de conviver. Sua paciência, carinho, disponibilidade, conhecimento e entusiasmo, em todos os momentos de orientação, apontaram-me caminhos, corrigiram-me as rotas, estimularam-me a aprender e continuar aprendendo, culminando na realização de um sonho acadêmico, que certamente contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Minha gratidão à Professora Doutora, Edna Querido Chamon, coordenadora do Programa, pela gestão e apoio incondicional desde o ingresso até a concretização deste Mestrado, sem o qual teria sido impossível avançar nesta conquista.

Aos Professores do Programa de Mestrado, meus sinceros agradecimentos pelos conhecimentos partilhados e pelo acolhimento pessoal.

Aos amigos do mestrado, por nunca deixarem de acreditar em mim, pelo rico convívio nas aulas, pela parceria e cooperação nas atividades acadêmicas, minha gratidão.

Agradeço às professoras, Doutora Maria Aparecida Campos Diniz e Doutora Maria Inês Santos, pelas importantes contribuições e apontamentos na participação e avaliação deste trabalho.

Às queridas Rita e Alessandra, Secretárias da Pós-Graduação, dedicadas e sempre solícitas ao atendimento das necessidades e demandas administrativas dos mestrandos, e também aos demais funcionários e estagiários da Secretaria.

Aos diretores e coordenadores da instituição campo desta pesquisa, o meu muito obrigada pela acolhida e confiança. Sou grata aos professores participantes deste trabalho que se disponibilizaram e colaboraram para que se tornasse possível.

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível. (*Charles Chaplin*)

CARVALHO, Gláucia Rodrigues da Costa. **Necessidades Formativas de Docentes do Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo. 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar as necessidades formativas de professores que atuam no ensino superior e que lecionam a alunos ingressantes na graduação. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer os principais desafios da docência a alunos ingressantes, percebidos pelos professores, além de identificar as suas necessidades formativas frente a eles. Participaram do estudo 84 professores dos cursos Engenharia, Administração e Cursos Superiores em Tecnologia de uma Instituição Privada do Vale do Paraíba. Os dados foram coletados por meio de questionário. Na análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise dos conteúdos, com definição das unidades de significação e, posteriormente, das categorias de análise. Abordou-se os Planos Nacionais de Educação, a fim de levantar os resultados dos decênios de 2001 a 2010 e 2014 a 2024, os quais permitiram contextualizar a educação superior no Brasil. Os resultados finais revelaram um conjunto de aspectos importantes acerca do ensino superior e os principais desafios da docência neste nível de ensino. Comprovou-se, nesta pesquisa, que existem muitos desafios concretos para que se possa desenvolver novas práticas docentes no ensino superior e, no que diz respeito à formação, a necessidade de ações e programas institucionais de formação continuada de docentes, com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Formação; Desenvolvimento Profissional.

CARVALHO, Gláucia Rodrigues da Costa. **Formative Needs of Higher Education Teachers**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo. 2018.

ABSTRACT

This research has as general objective to investigate the training needs of teachers who work in higher education, and who teach students entering undergraduate. The specific objectives are to know the main challenges perceived by the teachers, as well as to identify the forms of access, integration and permanence of students in higher education. In this research, the National Plans of Education were approached in order to raise the results of the decades from 2001 to 2010 and 2014 to 2024, to contextualize higher education in Brazil. The study included 84 professors from the Engineering, Management and Advanced Technology Courses of a Private Institution of Vale do Paraíba. Data were collected through a questionnaire. In the analysis of the data the technique of content analysis was used, with definition of the units of signification and, later, of the categories of analysis. The final results present a set of important aspects about higher education and the main challenges of teaching at this level of education. The evidence in this research shows that there are many concrete challenges for the development of new teaching practices in higher education and, as far as training is concerned, there is a need for institutional actions and programs for the ongoing training of teachers with a view to development of teachers.

KEYWORDS: Higher Education; Formation; Development Professional

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU –	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
COTAS	Programa de Inclusão Social e Racial
CNE –	Conselho Nacional de Educação
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução de cursos presenciais e à distância – Brasil – 2002-2010	30
Figura 2- Evolução de matrículas por turno – Brasil – 2000-2010	30
Figura 3- Evolução do número de funções docentes por titulação – Brasil – 2001 - 2010	31
Figura 4 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presencial e à distância) Brasil – 2001-2010	34
Figura 5- Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) - Brasil 2006-2016	35
Figura 6- Matrícula por rede privada e pública nos cursos de graduação presencial, por Unidade da Federação – Brasil – 2016	35
Figura 7- Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino- Brasil- 2006-2016	36
Figura 8- Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico- Brasil 2006-2016	36
Figura 9- Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa- Brasil 2006-2016	37
Figura 10- Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico 2016	37
Figura 11- Gênero	62
Figura 12- Idade	62
Figura 13 -Estado civil	63
Figura 14-Formação acadêmica	63
Figura 15- Área de conhecimento	65
Figura 16- Tempo na profissão de professor	65
Figura 17 - Tempo na Instituição	66
Figura 18- Carga horária semanal com alunos	67
Figura 19- Outra atividade na área da Educação	68
Figura 20– Atividade profissional fora da área da Educação	69

Figura 21- Remuneração salarial na instituição	69
Figura 22- Situação funcional	70
Figura 23- Realização de atividades de desenvolvimento profissional por iniciativa e custo	70
Figura 24– Apoio da instituição às demandas do processo de ensino-aprendizagem	71
Figura 25- Necessidade de formação profissional	72
Figura 26- Recursos didáticos utilizados com alunos	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução do Número de Matrículas (presencial e à distância) por Categoria Administrativa – Brasil- 2001-2010.	29
Tabela 2- Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010	29
Tabela 3- Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica - Brasil 2016	33
Tabela 4– Dificuldade de Aprendizagem Apresentadas pelos Alunos do Ensino Superior	74
Tabela 5- Motivos das Dificuldades de Aprendizagem dos Alunos	76
Tabela 6– Desafios da Prática Docente no Ensino Superior com Alunos Ingressantes nos Cursos de Graduação	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil do vínculo discente nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e à distância) Brasil - 2016 34

Quadro 2-Professores em exercício no Ensino Superior Brasil-Regime de Trabalho 67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.5 Organização do Trabalho	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1 Pesquisas sobre Necessidades Formativas de Professores do Ensino Superior	22
2.2 Educação Superior no Brasil	26
2.2.1 Desafios da Educação Superior	38
2.3 Docência no Ensino Superior	43
2.3.1 Desenvolvimento Profissional Docente	44
2.4 Desafios da Docência no Ensino Superior: algumas contribuições	47
2.4.1 Tecnologia da Informação e Comunicação	49
2.4.2 Aprendizagem Significativa	53
2.4.3 Neurociências e Educação	
3 METODOLOGIA	57
3.1 Tipo de Pesquisa	57
3.2 Participantes da Pesquisa	57
3.3 Instrumentos	58
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	59
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	61
4.1.2 Necessidades Formativas dos Professores	72
4.1.3 Dificuldade de aprendizagem dos alunos ingressantes na ótica dos professores	74

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Tabela Análise Temática	87
APÊNDICE A – Questionário I	89
ANEXO A – Ofício destinado à Instituição de Ensino	93
ANEXO B– Termo de autorização da Instituição	94
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	95

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este projeto de pesquisa é proveniente do caminho profissional percorrido pela pesquisadora, considerando sua experiência nos contextos de gestão de pessoas na área de Recursos Humanos, gestão de docentes de nível superior, professora de nível superior de graduação e pós-graduação e consultora em Desenvolvimento Organizacional.

As inquietações surgiram quando ainda cursava a graduação em Psicologia, em 1996. Naquela época, tinha dificuldades em aprender conceitos e práticas da disciplina de estatística. Essas dificuldades foram minimizadas pela postura adotada pelo professor, o qual, na dinâmica ensino-aprendizagem, encorajava e incentivava à superação.

À luz da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, vislumbra-se que os saberes do professor de estatística iam além da visão básica da habilitação técnica dele, porque ele se importava com o relacionamento interpessoal e com as dificuldades dos estudantes de Psicologia, adequando os conhecimentos técnicos da disciplina à maneira como os alunos poderiam apreender os conteúdos que lecionava. Ressalta-se, em sua postura, a disponibilidade e o interesse em buscar estratégias para que os alunos entendessem o conteúdo e obtivessem o desenvolvimento pretendido na sua disciplina. Neste contexto, esta pesquisadora, à época, aluna de graduação, obteve a primeira nota máxima na disciplina de exatas. Tal fato suscitou a reflexão sobre os saberes e as estratégias necessárias ao docente na tarefa de ensinar os alunos.

Após a conclusão do curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia, no ano de 1997, outro ponto marcante na vida desta pesquisadora foi o primeiro emprego na área acadêmica, atuando como professora eventual na Rede Estadual de Ensino, atividade em que substituía professores de ensino fundamental e médio nas aulas de suas respectivas disciplinas. Neste momento, desenvolveu-se a reflexão sobre o ensino tradicional com lousas de cópia e exercícios mecânicos e sem significado e a interrogação do porquê a maioria dos professores deixava atividades com metodologia similar para aplicação em sala de aula em sua ausência.

Recursos didáticos eram matéria-prima escassa naquele contexto. Assim, tentar ensinar diferentes disciplinas, inclusive Matemática, para diferentes salas, foi o primeiro desafio docente vivenciado por esta pesquisadora. A busca pela compreensão das estratégias que potencializam a aprendizagem passou a ser o assunto contínuo para a superação dos desafios do processo de ensino - aprendizagem.

Em 1997, desligou-se do contexto escolar e passou a dedicar-se ao contexto corporativo-organizacional, ao obter a oportunidade de trabalhar como consultora em Treinamento Comportamental e *Headhunter*, em empresa do segmento de consultoria de *outplacement*. Parte das atribuições do cargo referia-se ao treinamento de profissionais que queriam apresentar-se de maneira adequada à concorrência no mercado de trabalho, objetivando sua recolocação nas posições almejadas.

Em 1998, assumiu o desafio de gestão de equipe de Recrutamento e Seleção e Treinamento e Desenvolvimento Organizacional em uma consultoria de grande porte e de abrangência nacional. Nessa função, foi desafiada ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para gestão de pessoas. O desafio tornou-se maior porque, além de ser responsável direta pelos resultados de uma equipe, também desenvolveu um programa de formação para os funcionários integrantes da empresa. Como superar o solicitado pela Diretoria da empresa? A Neolinguística, nesse contexto, foi um grande subsídio, ao permitir o entendimento dos canais representacionais de comunicação de aprendizado dos colaboradores, como uma ferramenta de respaldo fundamentada na linguagem do cérebro.

No ano de 2002, esta pesquisadora obteve nova oportunidade de desenvolvimento da carreira proveniente do Cargo de Coordenadora Geral de Operações relacionadas a atividades de *Hunting* e Treinamento e Desenvolvimento Organizacional para empresas multinacionais e nacionais. Exerceu a mentoria de 04 (quatro) equipes distribuídas em 04 (quatro) filiais da empresa, nas cidades de São José dos Campos, Jacareí, Taubaté e Manaus.

De maneira resumida, o compromisso em desenvolver pessoas, por meio de competências técnicas e comportamentais, consistia na responsabilidade prioritária para os resultados do cargo exercido. Esse cargo exigiu, da pesquisadora,

participação em programas de capacitação, *workshops*, treinamento e especialização sobre novos instrumentos de trabalho.

Em 2004, a imersão da abordagem de Gestão do Conhecimento, com as exigências de contínuo desenvolvimento do aprender, levou a pesquisadora a fazer uma especialização em Jogos Cooperativos para amplitude de convivência multidisciplinar e interdisciplinar na liderança da equipe. Ao concluí-la, em 2006, simultaneamente ao cargo que exercia, a pesquisadora recebeu o convite para lecionar no ensino de nível superior, em disciplinas técnicas de sua área de formação. Assim, ingressou no cargo de docente em uma universidade da cidade de São José dos Campos, lecionando em vários cursos, na totalidade 06 (seis), frequentados por alunos egressos do ensino médio, com expectativas diferenciadas em relação à projeção de carreira.

Durante esse período, novamente ressurgiu a inquietação de como ensinar com o propósito de concretizar a aprendizagem nos alunos: quais estratégias desenvolver para ensinar a alunos com perfis cognitivos diferentes? E, também, o questionamento sobre o que precisava ser aprendido, pelos docentes, para ensinar, mediante modelos mentais diferenciados dos alunos dos diferentes cursos, no universo do ensino superior, cuja clientela, em sua maior parte, são alunos egressos do ensino médio. Para ajudar nesse processo de entendimento, cursou uma Pós-Graduação em Didática para Ensino Superior, no ano de 2007.

Após lecionar seis anos em cursos do ensino superior e pós-graduação em áreas diversas, inclusive Pedagogia, concretizou, no ano de 2008, a abertura do seu próprio empreendimento, no segmento de consultoria de *Headhunter* de cargos estratégicos e executivos para indústrias e consultoria de Treinamento e Desenvolvimento Organizacional para todos os segmentos de mercado, inclusive em instituição escolar. Um ano depois, foi convidada a atuar como Coordenadora Pedagógica do Curso Superior em Gestão de Recursos Humanos, permanecendo por seis anos nessa função, período no qual percebeu dificuldades intrínsecas e extrínsecas ao educador e educando: as do professor, que possui domínio técnico e específico de sua área de atuação e as do aluno, que muitas vezes apresenta lacunas em sua formação, demonstrando dificuldades na aquisição de conhecimentos, competências e habilidades na área de formação escolhida. Também notou as

dificuldades de alguns coordenadores em gerir docentes, em facilitar a relação interpessoal com alunos e docentes e propor estratégias didáticas para a mediação do processo de ensino e aprendizagem de alunos oriundos do ensino médio.

Pelos caminhos percorridos supracitados, justifica-se a motivação em pesquisar a atuação docente do professor de ensino superior no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a interdependência das dimensões do processo de significação dos alunos e as necessidades formativas dos professores do ensino superior que, em sua maioria, lecionam para alunos egressos do ensino médio.

Pesquisar estratégias para atenuar as dificuldades de aprendizagem dos alunos oriundos do ensino médio, potencializando sua capacidade cognitiva para a continuidade da escolaridade no ensino superior, é matéria relevante e importante para a melhoria dos cursos de graduação. Nesse sentido, por meio de uma abordagem interdisciplinar, neste curso de Mestrado Profissional em Educação, buscou-se a construção de uma pesquisa que possibilitasse a investigação sobre as necessidades formativas do docente que atua no ensino superior.

Buscou-se, para o desenvolvimento da pesquisa, as contribuições teóricas do campo de produção de conhecimento de Imbernón (2011); Marcelo Garcia (1999;2009), Ausubel (1980; 2000) Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2003;2014) e Zabalza (2004).

1.1 Problema

A proposta de discussão deste trabalho foi a de compreender as necessidades formativas de professores que atuam no ensino superior, com enfoque sobre as necessidades formativas dos professores que lecionam a alunos ingressantes no ensino superior, buscando-se levantar as principais dificuldades que estes enfrentam na mediação da aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as necessidades formativas de docente do ensino superior?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo principal conhecer as necessidades formativas de professores de ensino superior, frente ao trabalho docente com alunos ingressantes nos cursos de graduação.

1.2.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Apresentar um breve panorama do ensino superior no Brasil, percorrendo sobre os principais desafios deste nível de ensino;
- Conhecer os principais desafios percebidos pelos docentes de ensino superior, que atuam com alunos ingressantes no ensino superior, identificando suas necessidades formativas.
- Apresentar algumas temáticas contemporâneas relativas à docência no Ensino superior.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, localizada em um município situado no Vale do Paraíba Paulista, região do extremo leste do Estado de São Paulo, entre as duas principais metrópoles do país: São Paulo e Rio de Janeiro. É uma das áreas mais dinâmicas e a quarta maior concentração populacional do Estado, ocupando 11,3% do território estadual.

O estudo abrangeu os cursos de graduação em Engenharia, Administração e Cursos Superiores em Tecnologia, em suas várias modalidades e teve, por participantes, 84 professores que ministram aulas nos primeiros trimestres desses cursos. A literatura da área aponta que os alunos ingressantes no ensino superior enfrentam diversas dificuldades para prosseguir os estudos e que a docência é uma atividade complexa. Diante disso, buscou-se levantar, com os professores participantes, mais especificamente com aqueles que lecionam no início dos cursos,

as necessidades formativas que sofrem frente às principais dificuldades encontradas na docência neste nível de ensino.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Desde a infância e até a vida adulta, verifica-se que os educandos tem uma maneira de aprender, um estilo cognitivo de processar as informações que recebem. Já os professores têm inquietações de serem melhores em seu desempenho no dia a dia em sala de aula, o que os leva a buscar recursos para desenvolver melhor o processo de ensino.

Sendo assim, esta pesquisa se torna relevante, pois investiga as necessidades formativas de docentes que atuam no ensino superior em cursos de graduação, com alunos ingressantes. Trata-se, pois, de temática importante em relação aos processos de formação continuada de docentes e espera-se que contribua para as demandas de aprendizagem e formação trazidas por esses alunos.

1.5 Organização do Trabalho

A presente pesquisa foi organizada em seções. Na primeira delas, apresenta-se a introdução, o problema e os objetivos da pesquisa e, ainda, delimita-se o estudo, descreve-se a sua relevância e organização.

Na segunda, expõe-se a Revisão de Literatura, apresentando-se um panorama da pesquisas na área, como também se destaca os temas relativos à formação docente e aos conceitos relativos às necessidades formativas de professores de ensino superior.

Na terceira, apresenta-se o método, o tipo de pesquisa adotada, o critério de seleção e a caracterização dos sujeitos, bem como os instrumentos para coleta e procedimento de análise dos dados.

Na quarta, apresenta-se a discussão a partir da apresentação dos resultados e análise dos dados coletados.

As considerações finais compõem a quinta e última seção.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Pesquisas sobre as Necessidades Formativas de Professores que atuam no ensino superior.

O levantamento das pesquisas sobre necessidades formativas de professores do ensino superior teve como objetivo fornecer, à pesquisadora, a possibilidade de exploração das produções científicas publicadas sobre a temática da pesquisa desenvolvida. Por meio de ação sistematizada, analisou-se o objetivo, abordagem, enfoque metodológico e os resultados das pesquisas e dos artigos científicos encontrados. A aproximação aos estudos já realizados permitiu o contato com o objeto de estudo da presente pesquisa, além de ter propiciado novas proposições a serem exploradas e expandidas.

Na busca às bases de dados, encontrou-se muitos trabalhos que, por vezes, nem sequer relacionavam-se com o tema, mas que continham palavras ou descritores comuns, fazendo com que houvesse ampla gama de exibição de trabalhos. Para o estudo, selecionou-se alguns, dentre aqueles com relação direta com a temática abordada nesta pesquisa. Assim, a primeira pesquisa analisada foi a da pesquisadora Daniele de Jesus Gomes Moreira (2014), dissertação intitulada “Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS.

Trata-se de um estudo de campo, cujo aporte teórico principal é o de Marcelo Garcia (2009). A pesquisa teve por objetivo examinar as necessidades formativas, no campo pedagógico, de professores iniciantes de uma instituição de ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional. Foi utilizado como instrumento, para coleta de dados, o questionário. Participaram do estudo 49 professores iniciantes, com tempo de formação entre 1 a 3 anos, jovens, com faixa etária entre 28 a 35 anos.

No estudo, a pesquisadora identificou as necessidades formativas desses docentes no local de trabalho, por entender que, nas experiências práticas de natureza educativa, o professor pode refletir sobre a prática e sobre suas

necessidades profissionais, o que contribuiria para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Os resultados obtidos apontaram ausência de conhecimentos didático-pedagógicos relativos aos processos de avaliação da aprendizagem, às técnicas e aos aspectos metodológicos do ensino, ao planejamento de ensino e à heterogeneidade dos estudantes e seus estilos de aprendizagem. Também apontaram fragilidades para o uso didático das novas tecnologias da comunicação e da informação. Diante disso, Moreira (2014) aponta a necessidade de uma investidura institucional no que tange a uma política de desenvolvimento profissional, no sentido de tornar a universidade um espaço de reflexão e de mudanças coletivas.

A pesquisa intitulada “Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade”, das pesquisadoras Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta (2014), investigou como e em quais circunstâncias, processos de formação relativos ao saber ser professor podem ser desenvolvidos em uma universidade complexa.

O objetivo principal da pesquisa foi discutir como se forma o professor universitário para atuar concomitantemente nas atividades de investigação e produção do conhecimento e nas atividades de ensino. Para tanto, as pesquisadoras procederam à análise da política de valorização e formação de docentes, tendo por campo de pesquisa a Universidade de São Paulo (USP). Os sujeitos da pesquisa foram docentes, gestores, doutorandos. Utilizaram, como instrumentos, registros escritos e pesquisas produzidas pelos participantes.

Almeida e Pimenta (2014) afirmam que, na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se intensamente submetido à lógica do mercado e do consumo, o que se constitui em um processo de *fastfoodização* da universidade, fenômeno que se assemelha a uma usina de produção, em que os alunos são considerados apenas elos do sistema, oferecendo-lhes uma formação superficial e aligeirada, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas. Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos.

A partir dessas críticas, as autoras intercederam por uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, em que os alunos superem uma especialização estreita e que sua formação garanta a cidadania e a formação profissional; uma racionalidade que possibilite o desenvolvimento autônomo, a crítica, a resolução de problemas, a discussão e, para isso, segundo elas, é preciso superar o conhecimento transmissivo, com metodologias que permitam uma visão interdisciplinar e transdisciplinar sobre os fenômenos.

Almeida e Pimenta (2014) discutem a formação de professores do ensino superior utilizando as contribuições de Almeida, 1999, 2006, 2012; Araújo, 2005; Benedito et al., 1995; Cunha, 1998; Leite, 1999; Nóvoa, 2013; Pimenta & Anastasiou, 2002; Veiga & Castanho, 2000; Zabala, 2004, que identificam, esses professores, como aqueles que dominam o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas, no entanto, não sabem ensinar, pois tais conhecimentos não lhes foram fornecidos pelas instituições em que cursaram a graduação e tão pouco figuram como exigência das políticas educacionais. Nesse sentido, abordam que a preparação dos docentes para a vida acadêmica só ocorre em programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais propiciam os conhecimentos teóricos, instrumentais e as atividades de pesquisa referentes à sua área de atuação de professor, conferindo-lhes o *status* de pesquisador, sem, no entanto, abordar as questões relativas à docência.

As autoras apresentaram, conforme Cunha (2009) e Almeida (2012), três dimensões da formação docente: a profissional, a pessoal e a organizacional. A dimensão profissional refere-se aos elementos da identidade profissional, às bases da formação inicial e continuada e às exigências profissionais; a dimensão pessoal diz respeito ao envolvimento e compromisso com a profissão docente e ainda aos fenômenos que afetam a profissão e os mecanismos para lidar com eles; a dimensão organizacional, refere-se às condições de trabalho e aos padrões de atuação profissional e configura-se como um movimento chamado de concepção ecológica da formação docente, relativa à necessidade de desenvolver uma cultura profissional que assegure aos professores a possibilidade para atuar como agente de mudança, sabendo agir, individual e coletivamente, frente às situações problemáticas e contextualizadas de sua profissão.

Nesse estudo, Almeida e Pimenta (2014) deram destaque especial às políticas de formação docente institucional estáveis e permanentes, orientadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, a qual, segundo elas, é um dos componentes essenciais para assegurar a qualidade do trabalho na universidade contemporânea. Os resultados revelaram a importância da formação pedagógica de docentes universitários, como política institucional de desenvolvimento profissional, com orçamento institucional e valorização da produção científica dos docentes sobre ensino.

A terceira pesquisa é de Arandi Maciel Campelo (2015), intitulada “Formação e Saberes Docentes do Professor Universitário: a realidade no curso de administração”, a qual trata das fases da formação de professores que lecionam no Curso de Administração, na Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco. O estudo objetivou identificar como se deu a formação docente dos professores que exercem as atividades de ensino no ensino superior da instituição pesquisada. O método utilizado foi a perspectiva qualitativa de pesquisa e a observação participante, realizadas no período de 2009 a 2010, e, também, entrevista semiestruturada, desenvolvida com 69 professores.

O autor, com subsídios teóricos de Mizukami (2008), abordou as influências que o futuro professor é submetido na sua formação, desde o contexto familiar até a sua trajetória nos ambientes escolares e, ao chegar ao ensino superior, na sua escolha profissional e ingresso em Instituições de Ensino Superior como professor, onde se dá os primeiros contatos práticos da profissão em sala de aula. Os dados coletados foram analisados considerando-se as três grandes etapas propostas por Mizukami (2008).

Na primeira etapa, a familiar, os conhecimentos e saberes são assimilados de maneira assistemática e não intencional, mas configuram-se como saberes diversos que vão permear a vida e se constituem nas influências para o exercício da profissão. Na segunda, é possível perceber a intencionalidade da escolha da profissão no momento em que a pessoa a faz, direcionando a formação para a área profissional, evidenciada pelo ingresso na universidade. Nessa etapa, incorpora saberes de natureza teórica e prática específicos da área escolhida. A terceira etapa, no caso da docência, tem início com os primeiros contatos práticos com a profissão e com as

demandas de sala de aula, na condição de professor iniciante. É nesse processo múltiplo e de diversas e complexas etapas, que consolidará conhecimentos, saberes e experiências que se estenderão por toda a sua carreira de professor.

Nesse sentido, o autor defende, conforme Mizukami (2008), o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência como um processo “espiralado de modificação”, em função da ampliação da base de conhecimentos, que teve o seu início no âmbito familiar, mas que não tem um ponto de chegada, por se estender ao longo de toda a vida do docente.

Os resultados obtidos apontaram que os professores investigados neste estudo não tiveram, nos cursos de formação, nenhuma preparação para a docência no nível superior, nem receberam, da instituição (FCAP/UPE), onde iniciaram sua trajetória profissional, nenhuma formação para a docência. Entretanto, no entendimento dos professores, foi no exercício da docência na universidade, que ocorreu a preparação específica, focada no seu campo de conhecimento da administração e na docência.

2.2 Educação Superior no Brasil

Nesta parte, apresenta-se um breve histórico da Educação Superior, com vistas a contextualizar sua demanda, discutir sua finalidade e, ainda, abordar as principais transformações ocorridas no período de 2010 a 2016 e quais os impactos para a organização e desenvolvimento dos cursos de graduação, especialmente no que tange às demandas para formação de professores.

No Brasil, a Educação Superior é constituída pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Atualmente, no campo legal, encontram-se disciplinadas pela Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ainda decretos, regulamentos específicos e portarias complementares.

Para balizar a análise, toma-se inicialmente o documento “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década”, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC) de 2012, que prevê os desafios e as perspectivas para esse nível de ensino

para década de 2011 a 2020. Foi elaborado a partir dos eventos do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) de 2009 e pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010) e à luz da eminência do novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020.

Esse documento revela a preocupação com as mudanças no Sistema de Educação Superior, cuja tônica mundial, ele indica, diz respeito a alterações na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social e com atenção aos desafios globais (UNESCO, CNE, MEC, 2012). Essa perspectiva vem sendo desenvolvida no sentido de construir sistemas e instituições de ensino superior que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo que mantenham a qualidade da formação. Trata-se de “expansão qualificada da IES” e, para tanto, têm sido indicadas estratégias para estimular e gerar novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento, pesquisa e inovação. Soma-se a estas, as perspectivas abertas pela internacionalização, pela regionalização e pela mundialização, bem como pelas diferentes formas de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (UNESCO, CNE, MEC, 2012).

O PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Nele, foram traçadas 295 metas gerais, acompanhadas de suas estratégias para a Educação Básica e suas modalidades de ensino, as quais sejam: Educação de Jovens e Adultos, formação profissional, educação à distância, Educação tecnológica. Ele abordou a formação de professores, valorização do magistério, financiamento e gestão da educação.

A demanda geral era que os estados e municípios elaborassem seus planos de forma a atender às especificidades locais. O plano sofreu muitas críticas, devido ao excessivo número de metas. Dourado (2010) criticou esse excesso e os objetivos propostos, pois isso, em sua interpretação, dificultaria a implantação, acompanhamento e avaliação. Para ele, isso retrataria uma carência de organicidade interna do plano e a reiteração e superposição de metas.

Para a educação superior, foram estabelecidas 35¹ metas, cujos principais objetivos são:

¹ Foram vetadas as metas 2, 24, 26 e 29,

i) a elevação global do nível de escolaridade da população; ii) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; iii) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e iv) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes UNESCO, CNE, MEC, 2012, p. 16).

Na vigência do PNE (2001-2010), foram realizadas algumas medidas, algumas políticas de educação para o ensino superior. Em 2001, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), pela Lei 10.260/2001. Trata-se de uma concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. Em 2004, foi criado, pela Medida Provisória nº 213 de setembro de 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. Trata-se concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior. As IES que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Também foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Lei nº 10.861 de 2004), cuja finalidade foi instituir um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos alunos.

Em 2006, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados. Foram reestruturados 33 Centros Federais, passando a se constituírem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Educação Tecnológica (IFETS).

No sentido de contextualizar as transformações ocorridas na vigência do PNE (2001-2010), a seguir são apresentados alguns dados sobre a evolução das matrículas nesse período.

Ao final da vigência do PNE (2001-2010), o número de matrículas em cursos superiores presenciais e à distância passou de 3.036.113 para 6.379.299, conforme dados do INEP (2010). O total de matrículas em cursos de graduação, no ano de 2010, representa mais que o dobro das matrículas de 2001, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e à distância) por Categoria Administrativa – Brasil- 2001-2010.

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

(MEC/INEP, 2010)

Quanto à política de expansão para diminuir as desigualdades de oferta da educação superior nas diferentes regiões do País (Metas 3 e 4), o Censo (2010) aponta crescimento do número de matrículas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e queda no Sudeste e Sul, conforme mostra a Tabela 2.

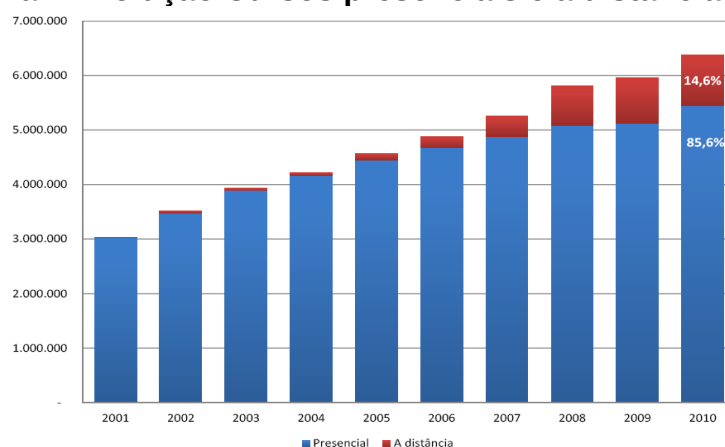
Tabela 2 Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010

Região Geográfica	Matrículas - Cursos Presenciais			
	2001	%	2010	%
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro_Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

(MEC/INEP, 2010)

O período também é marcado pelo crescimento da oferta de cursos à distância no ensino público, embora o setor privado predomine. A Figura 1 mostra que a modalidade à distância atingiu 14,6 % do total de matrículas, com 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em cursos tecnológicos (INEP, 2010).

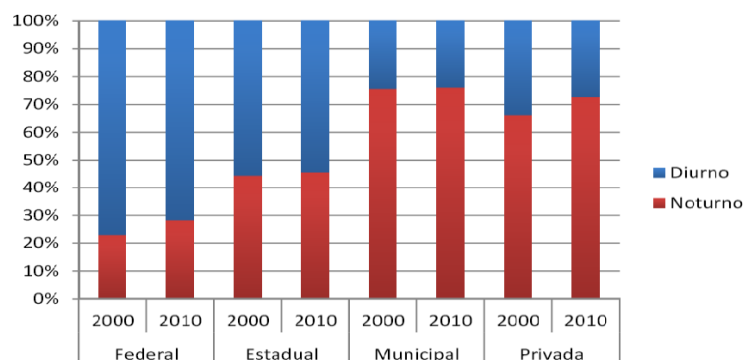
Figura 1 Evolução Cursos presenciais e à distância – Brasil – 2002-2010



(INEP, 2010)

Quanto à idade dos alunos, foi possível constatar que, nos cursos presenciais, 25% dos alunos têm até 21 anos, outros 25% possuem até 29 anos. Já nos cursos à distância, metade dos alunos têm até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos (INEP, 2010)..

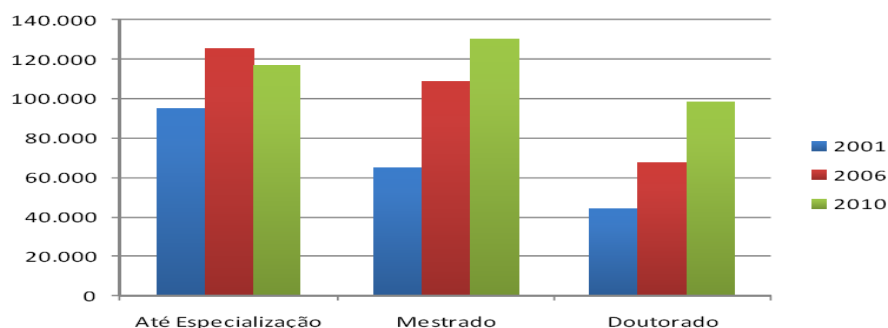
Figura 2 Evolução de Matrículas por turno 2000-2010 - BRasil



(INEP, 2010)

Quanto ao atendimento por turnos aos alunos, pode-se observar um crescimento expressivo das matrículas presenciais noturnas, que passam de 56,1% em 2000, para 63,5% em 2010. Entretanto, a elevação mais expressiva se dá nas instituições privadas: um total de 2.902.241 matrículas, o que corresponde a 72,8% do número total de matrículas em 2010 no turno noturno (INEP, 2010).

Figura 3 Evolução do Número de Funções Docentes por Titulação – Brasil – 2001 - 2010



(INEP, 2010)

A Figura 3 mostra progressivo acréscimo da titulação dos docentes nas IES públicas e privadas. De 2001 a 2010, aumenta o número de docente com doutorado e com mestrado e cai o percentual de docentes com especialização.

A seguir apresenta-se a base da contextualização dos Planos Nacionais de Educação com o levantamento dos dados dos censos 2010 e 2016, cujo objetivo consiste em aferir os resultados dos decênios de 2001 a 2010 e as previsões para 2014 a 2024, verificando ainda que não houve, definitivamente, a evolução da expansão e melhoria da qualidade, em particular, na educação superior.

O Plano Nacional de Educação, vigência 2014-2024, foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Em 2010 terminava a vigência do PNE 2001-2010, à época, um novo plano com vigência de 2011-2020, foi aprovado pela Câmara dos deputados, mas ficou tramitando no executivo federal e só foi para o Congresso em dezembro de 2010. A aprovação veio em 2014, com a promulgação da Lei 13.005/2014, vigência de 2014 a 2024.

As principais diretrizes do PNE são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A lei preconiza que, para o cumprimento das metas, será necessário monitoramento contínuo e avaliações periódicas a serem realizados pelo Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação. A estas instâncias caberá a publicidade e divulgação dos resultados; a análise e a proposição de políticas públicas e ainda a revisão do percentual de investimento público em educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ficará responsável por publicar os estudos para medir a evolução no cumprimento de metas.

Destaca-se, na Lei, o regime de colaboração entre os entes federados para a implementação das metas e estratégias previstas e a determinação de que compete aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios a elaboração de seus planos até o primeiro ano de vigência do PNE.

O PNE (2014-2024) estabelece 20 metas e mais de 200 estratégias para os próximos dez anos, com vistas a ampliar o acesso à educação e a melhorar a qualidade de educação. No atual PNE de 2014 a 2024, as Metas 12, 13 e 14 e suas estratégias são referentes ao Ensino superior.

A Meta 12 trata da ampliação de 50% da taxa de matrícula para o ensino superior, com abrangência da população de 18 a 24 anos, ou seja, da sua democratização e o aumento em 40% das matrículas na esfera pública.

A Meta 13 prevê melhorar a qualidade da educação superior, ampliando o número de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no sistema de educação superior, público e privado.

A Meta 14 propõe aumentar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Tabela 3- Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica - Brasil 2016

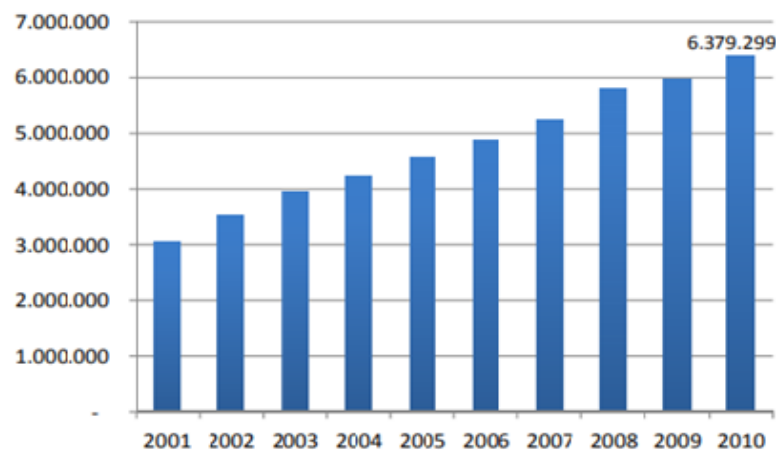
Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.407	100,0	8.048.701	100,0
Universidades	197	8,2	4.322.092	53,7
Centros Universitários	166	6,9	1.415.147	17,6
Faculdades	2.004	83,3	2.146.870	26,7
IFs e Cefets	40	1,7	164.592	2,0

(INEP, 2016)

A Tabela 3 mostra que, em 2016, existiam 197 universidades no Brasil, o que equivale a 8,2% do total de IES. Estas 197 universidades eram responsáveis por 4.322.092 matrículas, o corresponde a 53,7% das matrículas em cursos de graduação. Na categoria de faculdade, eram 2.004 instituições, correspondendo a 83,3% das IES brasileiras, e um total de 2.146.870 matrículas, o que equivale dizer que abrigavam apenas 26,7 % dos estudantes de curso superior. Eram 166 os centros universitários, o que corresponde a 6,9% das IES, com 1.415.147 alunos matriculados, ou 17,6% dos estudantes. Já os IFs e Cefets dispõem de 40 instituições, o que corresponde a 1,7%, com 164.592 alunos matriculados, e representavam apenas 2,0% das matrículas no Brasil (INEP, 2016).

No ano de 2016, o Brasil dispunha de 2.407 instituições de ensino superior, com um total de 8.048.701 alunos matriculados. Cotejando esses dados com o Plano (2001-2010), no final do período de vigência 2010, o número de matrículas era de 6.379.299, conforme Figura 4, com uma evolução do crescimento em 110,1% (INEP, 2010).

Figura 4 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presencial e à distância) Brasil – 2001-2010



(INEP, 2010)

Considerando-se a meta do PNE (2014-2024) de aumentar a oferta de cursos para o ensino noturno, como forma de minimizar as desigualdades sociais e favorecer a equidade social, o Quadro 1 a seguir mostra que há uma predominância de estudantes do sexo feminino, tanto nos cursos presenciais quanto nos à distância. Também é possível notar que o maior número de alunos está matriculado no turno noturno nas duas modalidades de ensino. Nos cursos de graduação presencial, a maioria dos alunos tem 21 anos, já nos cursos à distância, a idade é de 28 anos.

Quadro 1- Perfil do vínculo discente nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e à distância) Brasil- 2016.

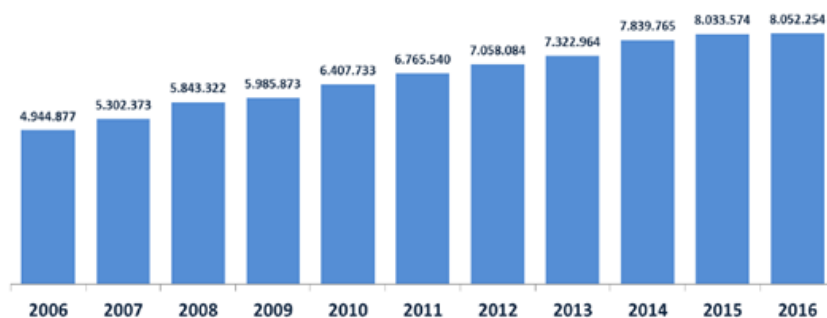
Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	Não se aplica
Idade (matrícula)	21	28
Idade (ingresso)	18	27
Idade (concluinte)	23	34

(INEP, 2016)

Observando-se a Figura 5 a seguir, é possível perceber a evolução sequencial do número de matrículas na graduação entre 2006 a 2016, que foi de 62,8%, como um crescimento médio de 5%. Entretanto, de 2015, com 8.033.574 e 2016, com

8.052.254, a variação positiva foi de 0,2%, verificando-se que houve uma desaceleração do crescimento.

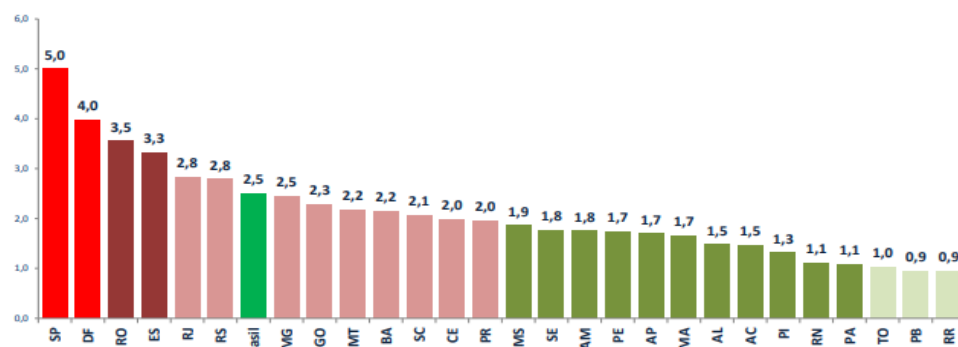
Figura 5 Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) - Brasil 2006-2016



(INEP, 2016)

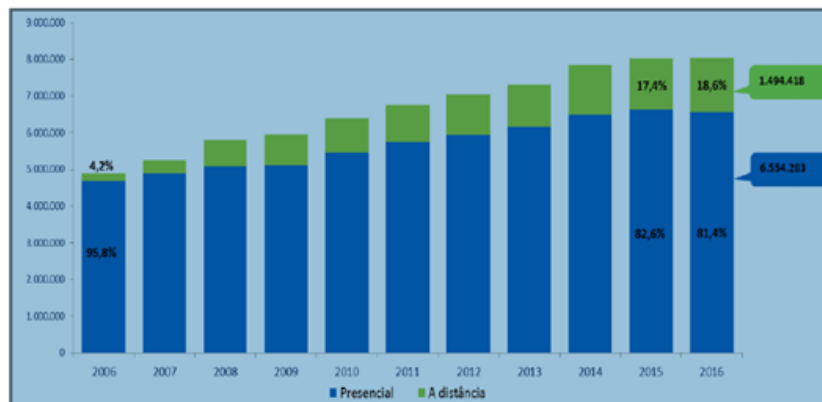
Quanto à meta de equalização da oferta de vagas entre as unidades da federação, observa-se que, em 2016, o número de matrículas na rede pública nas regiões Norte e Nordeste, Paraíba e Roraima foi superior ao da rede privada. Já São Paulo, Distrito Federal, Rondônia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul tiveram uma proporção de alunos em cursos de graduação presencial na rede privada maior que a média nacional. Minas Gerais se igualou à média nacional, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 Matrícula por rede privada e pública nos cursos de graduação presencial, por Unidade da Federação – Brasil – 2016



(INEP, 2016)

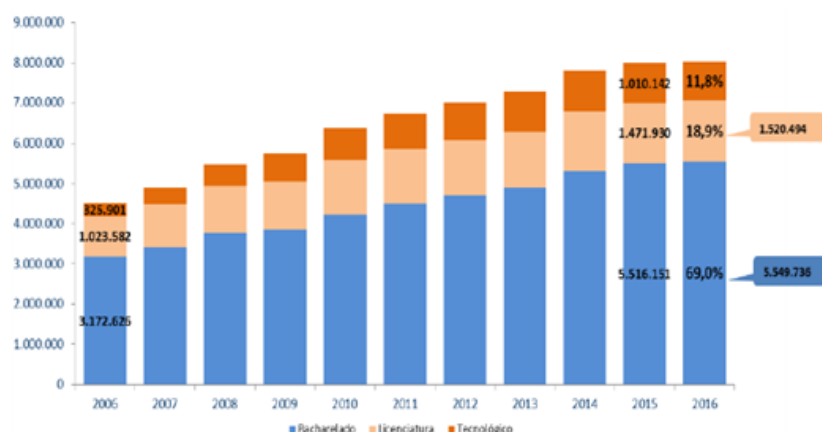
Figura 7 Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino- Brasil- 2006-2016



(INEP, 2016)

A Figura 7 mostra o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016. Na modalidade à distância, o aumento foi de 7,2%. Em 2006, a participação da educação à distância foi de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6%.

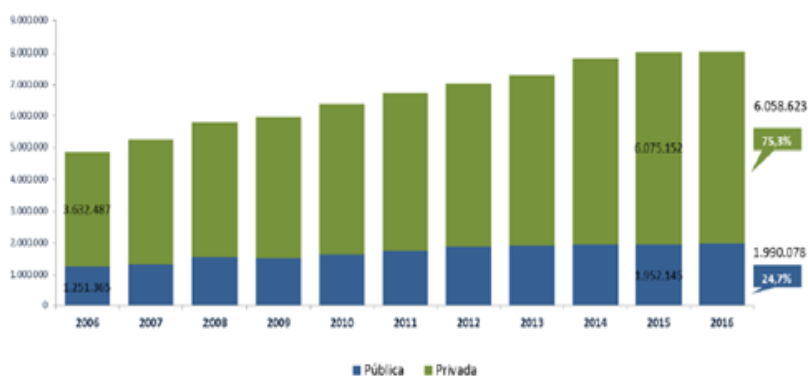
Figura 8 Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico- Brasil 2006-2016



(INEP, 2016)

O dados relativos ao número de cursos de graduação, por grau acadêmico, apontam que os cursos de bacharelado correspondem a 69% do total de matrículas. Os de licenciatura representam 18,9% e os tecnológicos, 11,8%, conforme Figura 8.

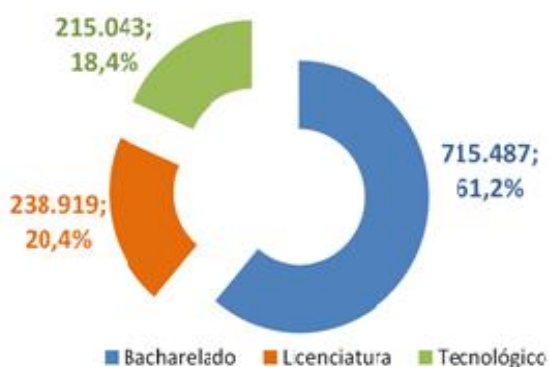
Figura 9 Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa- Brasil 2006-2016



(INEP, 2016)

As IES privadas tinham uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participava com 24,7% (1.990.078).

Figura 10 Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico 2016



(INEP, 2016)

Em 2016, os concluintes de bacharelado corresponderam a 61,2% do total de concluintes em cursos de graduação, enquanto os de licenciatura a 20,4% e os de tecnologia a 18,4%.

Diante dos dados apresentados nesta seção, é possível considerar o expressivos números relativos à expansão do ensino superior, entretanto ainda há

muito que avançar em relação à universalização e melhoria da qualidade da educação superior no país.

2.2.1 Desafios da Educação Superior

A qualidade do ensino superior está atrelada, em grande parte, à permanência e à conclusão dos cursos, por parte dos alunos, neste nível de ensino. Os dados apontam que, embora grande número de alunos se matriculem em cursos diversos, muitos não concluem os estudos.

Silva (2013) destaca as variáveis observáveis, que aumentam as chances de evasão dos alunos de ensino superior: a reprovação, o aumento do valor da mensalidade e a pendência com pagamentos. A esse respeito, é importante notar que o estudo de Silva (2013) apontou que, entre os alunos com bolsa do Programa Universidade para todos (PROUNI), com ausência de fontes de remuneração e boas notas, os participantes de programas de nivelamento na instituição são os que têm menores chances de se evadirem.

Silva (2013) salienta que a evasão é maior nos períodos iniciais dos cursos e que, na medida em que o tempo passa, as taxas se reduzem. Para ele, estes fatores devem ser vistos pelas IES como influências sobre a evasão e não como sua causa, mas que proporcionam condições de se adotar medidas e estratégias integrativas que reduzam sua ocorrência.

Sobre isso, Silva e Santos (2017) reforçam a necessidade de o Estado implementar políticas públicas de acesso e manutenção do aluno no ensino superior.

O programa universidade para todos (PROUNI) é um exemplo de política pública. O programa prioriza a diversidade cultural e social que há no país e busca oferecer mais oportunidades às pessoas de baixa renda. Por meio desse programa, os estudantes que não possuem condições financeiras para arcar com os custos das mensalidades do curso escolhido, podem concorrer a bolsas integrais ou parciais em IES privadas dependendo da nota alcançada pelo mesmo no exame nacional do ensino médio (ENEM) (SILVA E SANTOS, 2017, p. 742).

Além disso, as autoras contextualizam em seus estudos a importância das principais políticas públicas voltadas ao acesso de estudantes de baixa renda ao

ensino superior, que são: Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para todos (PROUNI), Programa de Inclusão Social e Racial (COTAS), para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), dirigido às pessoas portadoras de deficiência (SILVA E SANTOS, 2017). Apontam, ainda, outros motivos que concorrem para a evasão no ensino superior.

[...] a baixa eficiência e a precariedade do ensino médio, que não garantem as competências suficientes para o candidato ingressar no ensino superior; insatisfação com a baixa qualidade dos serviços oferecidos pela IES; a escolha precoce da especialização profissional; dificuldades com alimentação, transporte e ambientação na IES (SILVA E SANTOS, 2017, p. 742).

É importante notar que as causas da evasão são as mais diversas e complexas e reforçam a importância da integração dos alunos do ensino médio à realidade do ensino superior.

Santos Baggi e Lopes (2011) analisam a evasão escolar no ensino superior como um fenômeno complexo e que não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo. Para tais autores, trata-se de um reflexo da realidade decorrente dos níveis de ensino anteriores, que levam ao abandono ou evasão no nível superior.

Segundo Silva Filho *et al* (2007), a principal razão para a evasão é a falta de recursos financeiros do aluno, mas outras também se apresentam, como problemas de ordem acadêmica, questões relativas às expectativas dos alunos e ao papel da instituições no estímulo à conclusão de curso. Para eles, por vezes, ficam evidenciados apenas os aspectos financeiros como causa da evasão, sem, contudo, se buscar as causas reais, como, por exemplo, um aluno pode deixar de pagar o curso por estar insatisfeito, quer por questões didático-pedagógicas, quer por falta de perspectiva na carreira, falta de estrutura pedagógica, instalações precárias das instituições, falta de apoio familiar ou baixa participação em atividades acadêmicas. Apontam que, dessa forma, as reais causas ficam camufladas, não sendo possível tomar medidas pedagógicas de atendimento e acompanhamento aos alunos e, assim, minimizar a ocorrência de evasão.

Outras pesquisas sobre evasão não desqualificam o impacto de fatores sociais, econômicos ou pessoais, mas apresentam a evasão como decorrente de condições

desfavoráveis do currículo, dos professores e da organização didático-pedagógica das IES.

Os conhecimentos sobre a docência no ensino superior têm sido objeto de discussão e tema de pesquisas nos últimos anos. Há um consenso teórico sobre a necessidade da formação pedagógica do professor universitário e da revisão do papel que estes desempenham no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vistas à superação dos baixos indicadores da qualidade da educação no ensino superior.

Nesse sentido, vale focar o olhar nas questões didático-pedagógicas do ensino superior. De maneira geral, as pesquisas revelam que, além dos altos índices de evasão ou abandono, as reprovações são representativas das dificuldades sentidas pelos alunos diante da complexidade de apreender e da forma como são ensinados os conteúdos nesse nível de ensino. Segundo os alunos, a metodologia utilizada em sala de aula, com aulas expositivas e a utilização do *data show*, resultam num ensino transmissivo e monótono.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) asseguram que uma das críticas mais recorrentes aos cursos de nível superior diz respeito à ausência de didática por parte dos professores. A literatura da área aponta que, para a docência no ensino superior, a exigência é apenas do conhecimento específico da área, adquirido em cursos de formação inicial de bacharelado, muitas vezes combinados com o exercício profissional, desconsiderando a formação para a docência.

Nesse sentido, Pimenta; Anastasiou (2010) assinalam:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Almeida e Pimenta (2014) contextualizam o professor do ensino superior como aquele que detém o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, pois os conhecimentos didático-pedagógicos nos

processos de ensino não são exigidos pelas IES e nem mesmo por políticas educacionais para esse nível. Constatam ainda que:

[...] o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos por entenderem o ensino como uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas.

No mesmo sentido, Zabalza (2004) enfatiza os aspectos didático-pedagógicos e insiste que a dimensão educativa não combina com um mero *know-how* científico por parte dos professores universitários. Eles precisam ser bons formadores e, com base em Moses (1985), enumera as competências fundamentais atribuídas ao professor universitário:

- alto nível de conhecimento em sua disciplina;
- habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral ou escrita, materiais bem elaborados, etc);
- envolvimento e compromisso com as aprendizagens dos estudantes, buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc;
- interesse e preocupação com cada um dos estudantes ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos, entre outros (ZABALZA, 2004, p.112).

Portanto, a docência, no âmbito da graduação, deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento e formação das competências profissionais que, além de primar pelo domínio do conteúdo proposto, conduza a uma reconstrução de sua experiência para a revisão e construção de novas formas de ensinar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

É possível perceber que a formação docente do professor universitário é um dos problemas que precisa ser equacionado pelas instituições formativas e também

pelas políticas públicas, mas esse não é o único assunto relacionado à qualidade na educação superior. Há, também, os problemas relacionados às taxas de evasão ao longo dos cursos de graduação. De maneira geral a literatura da área atribui as causas ao perfil dos alunos, envolvendo os contextos de vida pessoal, profissional, acadêmico e níveis sócioeconômicos.

De maneira geral, os professores da graduação das diferentes áreas e/ou disciplinas apontam que os alunos que ingressam no ensino superior não apresentam níveis de conhecimento ou pré-requisitos suficientes para acompanhar os cursos; que apresentam dificuldades de leitura, interpretação e escrita; que têm dificuldades de raciocínio, falta de criticidade e questionamento, além de falta de tempo para a vida acadêmica e estudos e também falta de interesse e motivação para aprender. Analisando esses aspectos, é impossível desconsiderar os problemas educacionais do país e a forma de organização do ensino médio, com percursos formativos estritamente disciplinares, sem possibilidade de articular ensino-pesquisa, acrescente-se a isso os problemas de ordem social e econômica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Pimenta e Anastasiou (2010) explicam que não se trata de ignorar as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas de conhecê-las para planejar coletivamente ações a fim de que estes as superem. Para as autoras, as instituições devem desenvolver um projeto que pode ser escalonado ao longo dos cursos para sanar as dificuldades encontradas. As autoras também asseveram que:

[...] o ponto de partida fundamental ao trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, para organização projeto pedagógico institucional e do consequente trabalho docente, visando à superação desse real existente, em direção do desejável e necessário ensino que resulta em formação científica, profissional e humana dos alunos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p 242).

Nesse sentido, os desafios da docência no ensino superior ensejam reflexões sobre o acesso, integração e permanência dos alunos, com práticas que consolidem a melhoria dos níveis de desenvolvimento humano e social.

Em síntese, é importante reconhecer que, embora o sistema de ensino superior brasileiro esteja em processo de transformações expressivas, ainda há a necessidade de constante monitoramento, acompanhamento, avaliação e adequação das políticas

públicas para contribuir de maneira decisiva à democratização do acesso e de melhoria quantitativa e qualitativa do ensino superior.

2.3 Docência no Ensino Superior

Tendo em vista as discussões já promovidas, sobre a possibilidade de se melhorar a docência no ensino superior, questiona-se o paradigma que sustenta a estrutura das aulas, cujo tempo é destinado ao professor ensinar e não ao processo de aprendizagem do aluno, conforme salienta Masetto (2003):

[...] o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas por ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza (MASETTO, 2003, 80).

Nesse paradigma,

[...] o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. Sua grande e constante pergunta é: o que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno, como aparece? Como elemento que segue, receptor, assimilador; repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor reproduza (MASETTO, 2003, p. 80).

Vale ainda observar que a proposição é de que o ensino propicie ao sujeito da aprendizagem a busca de informações e a possibilidade de transformá-las em conhecimento, bem como a possibilidade de adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Depreende-se, assim, que a sala de aula deveria se constituir em um espaço do aluno, onde algumas condições seriam asseguradas e ele construiria suas aprendizagens.

Diante disso, emerge a indagação referente à formação de professores do ensino superior: Como se dá a formação dos professores do ensino superior? O que é necessário para a docência neste nível de ensino?

As exigências legais para o exercício do magistério superior são previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 66 do Título

“Dos Profissionais da Educação”, que assim se expressa “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Complementa, em seu parágrafo único, que o “notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. É interessante notar que a referência quanto à formação não é específica. Há uma certa omissão em relação às exigências para atuação neste nível de ensino. Na LDBEN, as exigências são relativas à atuação dos docentes na Educação Básica.

Nesta direção, a atuação docente no ensino superior vai assumir contornos distintos a depender do curso a que se destine, fato que suscita novos questionamentos, mesmo se tratando de cursos diferentes: Quais saberes deveriam ser comuns a esses docentes? Há, nos cursos *Stricto Sensu*, algo que fundamente os saberes necessários à docência no nível superior?

Veiga (2006, p. 87) afirma que “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. A autora advoga a favor da inovação na docência universitária, que para ela ocorre quando se:

- rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.;
- explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas;
- procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- ganha significado quando é exercida com ética (VEIGA, 2006, p. 87-88).

2.3.1 Desenvolvimento Profissional Docente

A formação profissional docente é entendida como um processo contínuo, dinâmico, como algo não acabado. Sua construção se dá ao longo do tempo. É possível compreender, inclusive, que esse processo pode anteceder mesmo o

ingresso na graduação e se prolongar por toda a ação do professor, uma vez que as experiências vivenciadas, como aluno, podem permear suas práticas.

A partir dessa constatação, parece ser possível se apontar que a formação inicial não é a única responsável pelos processos formativos. Estes carregam uma singularidade decorrente das vivências escolares e todas as possibilidades delas advindas, as concepções, o saber-fazer, os modelos, entre outros. Também é necessário acrescentar as aprendizagens adquiridas nas experiências profissionais, nas vivências das instituições em que trabalham, bem como no processo de formação continuada. Nesse sentido, a diversidade de processos relativos à formação profissional, requer o esclarecimento acerca da noção e do conceito de desenvolvimento profissional docente, seus modelos e processos, de forma que seja possível se analisar as necessidades formativas de professores do ensino superior.

Marcelo Garcia (2009) afirma que o desenvolvimento profissional:

[...] é um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles tanto formais quanto informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

O conceito de desenvolvimento profissional de professores se adapta à concepção do professor como profissional do ensino, conota evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Além disso, pressupõe uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Para esse autor:

Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Marcelo Garcia (2009) explica que a construção do “eu” profissional evolui ao longo da carreira docente e pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “[...] integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que

ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p, 11).

Imbernón (2011) reconhece que a aquisição dos conhecimentos necessários à docência pode ocorrer em diferentes etapas de socialização ao longo do desenvolvimento profissional. Uma delas refere-se à vivência profissional, em que o professor vai adquirindo e consolidando os conhecimentos provenientes de sua prática, das relações e do contexto educativo nos quais atua. Nessa socialização são construídos os conhecimentos pedagógicos especializados.

Entretanto, esse autor enfatiza que é a formação permanente que possibilita ao professor o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos que sustentam a tarefa educativa. Segundo Imbérnon (2011), é essa formação que permite ao professor avaliar a necessidade e a qualidade das inovações educativas, que são constantemente propostas às instituições de ensino. Por isso é que se torna necessária uma formação permanente do professor, na qual ele desenvolva uma relação dialética entre teoria e prática, para que seja capaz de:

[...] desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBÉRNON 2011, p.69).

Sobre a formação permanente do professor, Marcelo Garcia (2009) assim se expressa:

[...] desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, a concepção de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continua dos professores (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

O desenvolvimento profissional não pode ser confundido com formação continuada. Neste estudo, buscou-se compreender, no contexto do desenvolvimento profissional, os processos de formação continuada que podem favorecer o desenvolvimento de competências à prática docente no ensino superior.

2.4 Desafios da Docência no Ensino Superior: algumas contribuições

A docência no ensino superior enseja mudanças no processo de ensino. Nesse sentido, deve despertar, nos professores, as novas demandas de aprendizagem trazidas pelos alunos, o que implica dizer que estes, conseqüentemente, devem admitir novas formas de ensinar. Desse modo, nesta seção, apresenta-se discussões sobre bases teóricas de temáticas que podem auxiliar o processo de ensino e a compreensão da complexidade da prática educativa.

2.4.1 Tecnologias da Informação e Comunicação

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e os meios de comunicação atuais são um dos principais fatores para a compreensão e explicação das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas nas três últimas décadas. Pode-se afirmar que essas inovações tecnológicas contribuíram para os processos de mudança social e cultural e, em particular, do âmbito educacional, pois se atribui, à incorporação das novas tecnologias, muitas das melhorias feitas no sistema educacional atual, tornando-se fator determinante na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (LIGUORI, 1997).

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação no campo educacional tem conseqüências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem. Mas a determinação destas conseqüências não pode se efetuar sem o exame das condições políticas e sociais que estruturam as práticas pedagógicas (LIGUORI, 1997, p.82).

As instituições educativas, em todos os níveis, não podem se colocar à margem dos recursos disponíveis para levar adiante as inovações tecnológicas em matéria educativa e formas de gestão, no entanto a incorporação da Temática "Tecnologia" e, em particular, das novas tecnologias da informação como conteúdos básicos comuns, são elementos que podem contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar

Masetto (2014) considera que a utilização das tecnologias promove a superação das formas tradicionais de ensino:

Por meio da utilização das tecnologias, a associação das práticas pedagógicas, juntamente com o aprendizado, representa uma possibilidade a mais para os professores, pois estimula o aprendizado, de modo que os participantes desse processo passam a investigar as soluções para os problemas e para as situações em estudo. Essa nova maneira está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento, em um processo que envolve todos os participantes, professores e alunos, superando as formas tradicionais na relação de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2014, p.31).

Desvincular-se dos paradigmas educacionais tradicionais – em que o professor é o único detentor e possuidor do conhecimento e a realidade dos alunos neste processo e suas vivências, não são levadas em consideração - implica aceitar o elo entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos vivenciados, ocorrendo uma troca permanente entre professor e aluno, o que supõe uma nova forma de tratar a informação e o conhecimento e consequentemente os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem.

Kochanski (2009, p 14) manifesta-se sobre o papel da tecnologia na educação dizendo que a importância do uso de novas tecnologias, principalmente de ferramentas baseadas em computador deve-se “[...] principalmente ao impacto causado pela computação em nossa sociedade. Esse fator é impulsionado também pelas novas exigências de habilidade que o mercado de trabalho e a competitividades das organizações impõem”.

Dessa forma, os recursos tecnológicos, além de facilitar o desenvolvimento de novas competências, permitem enriquecer a prática pedagógica através da utilização de diversos recursos, jogos, animações, videos, gráficos, software, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais atraente e motivador, além de permitir o desenvolvimentos das funções cognitivas dos alunos (KOCHANISKI, 2009).

Segundo Kochanski (2009), o processo de aprendizagem, com a utilização das tecnologias, se dá pela interação do sujeito e meio ambiente, através do qual este recebe desafios que ativam as estruturas mentais de forma a permitir a elaboração de novos esquemas, acionados pelos elementos virtuais.

2.4.2 Aprendizagem Significativa

David Paul Ausubel², foi um médico-psiquiatra que dedicou sua carreira à Psicologia Cognitivista, realizando pesquisas dedicadas à elaboração de uma teoria da aprendizagem, tendo como foco a aprendizagem significativa como uma explicação teórica do processo de aprendizagem. Neste percurso, construiu um distanciamento do processo “condutista” da educação, emergindo referências paradigmáticas sobre a relação de interdependência entre os processos de ensinar e aprender.

Ausubel (2000) apresenta a definição de aprendizagem significativa, explicando, que:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, ii).

A aprendizagem significativa proposta por Ausubel explica a ideia de que o material novo a ser adquirido interage com o repertório de conhecimento do aluno e agrega à sua estrutura cognitiva. Ausubel (2000) chamou este elemento de “subsunção”, que é um conceito, uma premissa que serve como ancoradouro para a recepção de uma nova informação, contribuindo assim para que tenha significado o material novo que recebe tomando como base o experimental do educando, ou seja, as suas experiências de vida, seu contexto de vida local, cultura e anseios.

Essa aquisição do novo material a ser aprendido não parte de algo casual ou aleatório, mas de algo que já existe dentro da cognição do educando. Nota-se que a bagagem de conhecimento do educando é fundamental para a ocorrência da aprendizagem significativa. Contudo, quando o novo material a ser adquirido é

² David Paul Ausubel (1918 – 2008). Frequentou as Universidades de *Pennsylvania* e *Middlesex* graduando-se em Psicologia e Medicina. Doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia. Atuou como professor por muitos anos no *Teachers College*. Foi professor também das Universidades de *Illinois*, Toronto, Berna, Munique e Salesiana de Roma (MOREIRA, 2011).

armazenado na estrutura cognitiva do educando de forma arbitrária, sem significado, a aprendizagem é vista como mecânica ou automática.

Segundo Ausubel (2000), na aprendizagem mecânica, o conteúdo a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido e, dessa forma, as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do educando. Assim, a aprendizagem ocorre de uma forma em que o indivíduo simplesmente decora conceitos, fórmulas e leis e o material de aprendizagem não é potencialmente significativo. O novo conhecimento é apresentado ao educando e ele não faz correlações em sua estrutura cognitiva.

A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. A aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é *potencialmente* significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa. O material de aprendizagem pode consistir em componentes já significativas (tais como pares de adjetivos), mas cada uma das componentes da tarefa da aprendizagem, bem como esta como um todo (apreender uma lista de palavras ligadas arbitrariamente), não são 'logicamente' significativas. Além disso, até mesmo o material logicamente significativo pode ser apreendido por memorização, caso o mecanismo de aprendizagem do aprendiz não seja significativo (AUSUBEL, 2000, p. 1).

A ideia central da teoria de Ausubel tem por foco o processo de ensino-aprendizagem em que o educador também é parte relevante para a construção do saber. Os motivos que mais influenciam a aprendizagem são as referências experienciais do educando, aquilo que ele já sabe. Por isso, cabe ao docente identificá-las e ensinar para tornar a aprendizagem significativa. Diante disso, Ausubel (1980), explica que :

Se tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980, p.137).

Ausubel (2000) assevera que, para que aconteça a aprendizagem significativa, fazem-se necessárias duas condições: a primeira é que o educando necessita de uma motivação para aprender porque, se ele não quiser traduzir o conteúdo a ser assimilado, ele o memorizará de forma arbitrária ao invés de interpretá-lo, assim a aprendizagem será de caráter mecânico. A segunda condição, o conteúdo a ser aprendido pelo educando tem de ser potencialmente significativo, quer dizer lógico, ou seja, depende da essência do conteúdo e, psicologicamente, significativo, que recebe a influência da identidade, modelo mental, personalidade, histórico de vida do educando. Em outras palavras, na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido, deve ser encontrado pelo aprendiz e na aprendizagem por recepção, o conteúdo a ser aprendido é apresentado na sua forma final, já “pronto”.

A aprendizagem por memorização pode se relacionar com a estrutura cognitiva, mas de uma forma arbitrária sem tradução pelo “subsunçor”, o que não resulta em aquisição de novos significados, porque processar tarefas é relativamente simples. Consequentemente, ficarão retidas na memória por um período curto de tempo. Este tipo de relação complexa ou não de processamento de conteúdos arbitrário e não arbitrário caracteriza a aprendizagem significativa na cognição humana (AUSUBEL, 2000).

Considerando Moreira (2011), percebe-se a tendência progressiva do desuso das expressões estímulos-resposta, reforço positivo, expressões estas de influência da visão comportamentalista da Psicologia da Educação:

Atualmente as palavras de ordem são aprendizagem significativa mudança conceitual, ensino centrado no aluno construtivismo. Um bom ensino deve ser construtivista, estar centrado no estudante, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa. É provável que a prática docente ainda tenha muito do behaviorismo, mas o discurso é cognitivista/construtivista/significativo. Quer dizer, pode não ter havido, ainda, uma verdadeira mudança conceitual nesse sentido, mas a retórica mudou (MOREIRA, 2011, p. 25).

Moreira e Masini (2008, p.23) ainda ressaltam a clareza da importância de que não há dicotomia entre a aprendizagem significativa ou mecânica, mas um continuar de uma a outra “[...] as aprendizagens podem ser parcialmente significativas e parcialmente mecânicas”.

A aprendizagem mecânica ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias e quando faltar, ao aluno, o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa. Assim, o autor enfatiza que um conteúdo que, inicialmente, seja recebido como mecânico, progressivamente poderá se organizar na estrutura cognitiva do educando e se transformar em aprendizagem significativa.

Durante quase um século, a educação sofreu influência de psicólogos que defendiam que a aprendizagem seria o mesmo que mudança de conduta. Todavia, a aprendizagem humana significa condução a uma mudança no significado da experiência, trazendo a tratativa de como os profissionais da educação podem ajudar os discentes a refletir sobre a sua experiência e a construir significados novos. Dessa forma a “[...] experiência humana envolve não só o pensamento e a ação, mas também os sentimentos. Só quando se consideram os três fatores conjuntamente é que os indivíduos são capazes de enriquecer o significado da sua experiência” (NOVAK, GOWING, 1984, p.13).

A parceria da concepção da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a visão Cognitivista-Emocional de Novak e Gowing (1996) induz a uma reflexão sobre a relevância dos aspectos psicoemocionais e fisiológicos do educando, que são molas propulsoras para o fenômeno da aprendizagem significativa. Na ausência desta congruência, da ação simultânea de ambas, o resultado será falho na aquisição do conhecimento.

Ausubel e também Novak; Gowing (1984), apresentam os Mapas Conceituais³, como ferramentas cognitivas, que possibilitam a consolidação da aprendizagem significativa dos alunos. Dessa forma, o mapa conceitual é tratado como um instrumento didático pedagógico que pode ser adaptado às situações diferenciadas, permitindo que discentes e docentes sejam atores protagonistas na construção de seu próprio conhecimento.

³ Foi desenvolvido por Joseph Novak, na década de 70, e seus colaboradores na Universidade de Cornell nos Estados Unidos, em decorrência da Teoria da Aprendizagem Significativa, criada em 1963 por David Paul Ausubel em *New York* (MOREIRA, 2006).

Para Novak e Gowling (1984, p. 31) “[...] um mapa conceitual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições [...]”. Ele ajuda a fazer com que os conteúdos sejam claros através de pequeno número de ideias principais, em que educando e educador devem focar em uma tarefa específica. Pode também ser um norteador para a ligação de significados de conceitos e ideias. Após uma tarefa de aprendizagem, o mapa conceitual possibilita a visualização de um resumo esquemático sobre o novo conteúdo a ser aprendido.

Moreira (2006) elucida que Mapas Conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos. Estes diagramas são hierárquicos, possibilitam refletir sobre a organização do conceito e podem ser de várias dimensões. Vale ressaltar que mapas conceituais não dispensam explicações do professor, que é quem o faz por meio de uma direção instrucional do conteúdo, possibilitando o desenvolvimento da metacognição por parte dos alunos. Para ele, a metacognição permite ao indivíduo a consciência do que está fazendo, bem como os motivos pelos quais está fazendo e como está fazendo. Desenvolve, portanto, o pensamento autônomo e o indivíduo é capaz de adotar uma conduta flexível, que favorece a escolha de procedimentos adequados às suas necessidades educativas.

2.4.3 A Neurociências e Educação

Segundo Guerra (2011), as neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer receitas que garantam resultados. O trabalho do educador pode ser mais significativo se ele conhecer o funcionamento cerebral, o que lhe possibilitaria o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Embora a aprendizagem ocorra no cérebro, nem sempre ele é a causa original das dificuldades observadas. A aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral, mas também de fatores relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente, história de vida do educando, que também pode ser influenciada por aspectos culturais, sociais, econômicos e pelas políticas públicas de educação.

Cosenza; Guerra (2011) pressupõem que a resposta é de natureza multidisciplinar deixando a neurociência em posição de apenas mais uma contribuição para a aprendizagem e não de protagonista da educação.

Precisamos compreender que existe uma biologia, uma anatomia e uma fisiologia num cérebro que aprende e dessa maneira devemos perceber a neurociência numa interação com a pedagogia porque precisamos de bases científicas para que melhor possamos compreender nossos alunos, suas especificidades, suas habilidades e suas limitações (COSENZA; GUERRA, 2011 p. 3).

Para os autores, é importante ressaltar que, por vezes, não existe clareza sobre o uso do termo neuroeducação - uma expressão de ênfase mercadológica, que traz um impacto sobre a mente das pessoas, publicidade e *marketing* atrativo, além de trazer a conotação de que a neurociência veio trazer uma nova educação.

Muitas vezes, observa-se certo entusiasmo em relação às contribuições das neurociências para a educação, no entanto é importante ressaltar que elas não propõem uma nova pedagogia e não prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem, mas podem fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com êxito e propiciar ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, apresentam tendência a serem mais eficientes.

A neurociência e a educação são áreas do conhecimento de diferentes naturezas e, portanto, o que a neurociência faz é oferecer contribuições para o entendimento de processos da educação. O que se apresenta como novo é o diálogo entre as pessoas que conhecem o sistema nervoso central e a troca de ideias com os profissionais da educação, explicitando o processo de consolidação no conhecimento e a sua relação com o processo de ensino.

Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Sabe-se que os estados e processos mentais, bem como os comportamentos, dependem de estados e processos que ocorrem no cérebro. Contudo, os conceitos da Psicologia e das Ciências Sociais não podem ser reduzidos

a conceitos da Neurobiologia: pertencem a níveis diferentes de explicação, que são autônomos (COSENZA; GUERRA, 2011).

De acordo com Guerra (2011), a neurociência é um conjunto de várias áreas do conhecimento que estuda o sistema nervoso. Como ela se dedica ao estudo do sistema nervoso conhecendo como ele funciona, pode entender melhor vários comportamentos do ser humano, inclusive o processo de aprendizagem. Existem descobertas na neurociência que permitem compreender a adequação destes procedimentos.

Para o educando aprender, é necessário reorganizar a relação entre as células cerebrais, modificar as conexões cerebrais que são as sinapses. Para a reformatação delas, existem reações químicas acontecendo que não acontecem de modo instantâneo. Para aprender, precisa haver reexposição aos estímulos, aos conteúdos e às habilidades. Outro aspecto é a questão da motivação para aprender. Dessa maneira, o educando não aprenderá disciplinas variadas somente porque tem de cumprir o currículo escolar ou pela conquista de uma nota aceitável na prova, ele aprenderá quando o material apresentando for potencialmente significativo.

Zabala (1998) parte da natureza social e socializadora da educação escolar. Reúne conceitos que permitem entender o processo de ensino-aprendizagem e que se articulam em torno da atividade intelectual implícita na construção de conhecimentos. Pode-se explicar, a partir do pressuposto de que a estrutura cognitiva dos indivíduos está configurada por uma rede de esquemas do conhecimento, que estes são revisados, modificados e podem tornar-se mais profundos, adaptados e ricos. Deste modo, não basta apenas apresentar conteúdos para o aluno aprender: se este não tiver conhecimentos prévios, não ocorrerá a aprendizagem significativa, ou seja, não agregará o conhecimento de modo que tenha sentido, tradução em sua bagagem e apenas poderá ocorrer a aprendizagem por memorização.

Nesse sentido, as investigações sobre o cérebro ajudam na compreensão de aprendizagem significativa, quando o conteúdo a ser ensinado se enraíza em uma rede de significados prévios do educando. O educador relaciona o que está ensinando ao educando, de modo que o conteúdo tenha significado para a vida dele. Na ausência deste significado, em relação ao que se quer ensinar, a aprendizagem será mecânica.

Em síntese, a aprendizagem significativa faz a diferença porque está comprometida com a expansão do potencial de aprendizagem dos estudantes e não com a assimilação ou reprodução acrítica e irrefletida de conhecimentos.

Para além de desenvolver funções cognitivas fundamentais e básicas, a aprendizagem visa promover e enriquecer o pensamento criativo e a resolução de problemas dos estudantes, algo essencial para o seu futuro. Trata-se, portanto, de conceitos cognitivos já em prática em muitos contextos, nomeadamente em empresas, instituições e organizações ligadas à pesquisa e à inovação. O problema está em aplicá-los, de forma sistemática, na sala de aula, onde se reconhece cada vez mais a necessidade de ensinar aos estudantes e aos professores processos de planificação e de tomada de decisão (FONSECA, 2009).

As ideias e dados discutidos até aqui constituem-se nas bases que orientaram a presente pesquisa. Na seção que segue, apresenta-se os pressupostos metodológicos e o contexto de realização da pesquisa, bem como descreve-se os procedimentos adotados na coleta e análise de dados

3 METODOLOGIA

Na abordagem de Severino (2007, p.100), “Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada”. Nesse sentido, este estudo privilegiou a abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa para apreensão do fenômeno estudado, por entender que ela possibilita uma visão profunda e integrada dos problemas da prática docente, além da aproximação do pesquisador com o objeto da investigação e a compreensão das ações práticas dos sujeitos em suas interações sociais cotidianas.

Segundo Ludke e André (1986, p.11-12), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador com seu principal instrumento [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]”. Essa modalidade de pesquisa pressupõe uma imersão do pesquisador no contexto social em que as ações ocorrem e também uma partilha das experiências entre os sujeitos envolvidos.

3.1. Tipo de Pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa, classifica-se como descritiva. Por meio dela, buscou-se trabalhar com conhecimentos atualizados e relevantes quanto à identificação dos saberes e estratégias utilizadas pelos docentes e o levantar as necessidades formativas desses professores, entretanto não se pretendeu gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas.

3.2 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com um total de 84 docentes, incluídos nesta amostra os Coordenadores de cursos de uma Faculdade Privada, pertencentes a um grupo Educacional, localizado em um município da região do Vale do Paraíba Paulista.

Foram considerados três nichos de cursos que abrangem os ingressantes na graduação, sendo eles: Engenharia, Administração e Cursos Superiores em Tecnologia.

Para a pesquisa na área das Engenharias, foram considerados os cursos de Engenharia Aeronáutica; Engenharia da Computação; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Mecatrônica. Sendo assim, a pesquisa foi aplicada aos professores que ministravam aulas em salas heterogêneas dos cursos de Engenharia, porém em disciplinas básicas comuns a todos eles.

Na área de Administração, a pesquisa foi aplicada a professores que lecionam ou que lecionaram disciplinas no primeiro trimestre do curso de Administração de Empresas.

O terceiro nicho selecionado foi o curso de Graduação em Tecnologia, no qual foram considerados como público alvo os docentes que lecionaram ou lecionam no primeiro e segundo trimestre de todos os cursos pesquisados, sendo eles: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Gestão da Tecnologia da Informação; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Comercial; Gestão Financeira, Gestão da Produção e Logística. Justificando o motivo de agrupamento das turmas por conta das disciplinas básicas ministradas em comum aos diferentes cursos.

Os professores, sujeitos selecionados para a pesquisa, foram os profissionais formados em cursos de bacharelado e ou profissionais da área técnica em empresas, e que ministram aulas a alunos ingressantes, primeiro e segundo trimestre.

3.3. Instrumentos

Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário, aplicado individualmente a cada professor participantes da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (1991), tal instrumento possui as seguintes vantagens: pode ser aplicado em qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral; têm maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permite obter dados que não se encontram em fontes documentais.

O questionário foi organizado em dois campos. O primeiro, com questões fechadas, para identificação do perfil sociodemográfico dos sujeitos, sua formação inicial, experiência docente e tempo de atuação profissional e o segundo, com questões abertas, para identificar os conceitos que pudessem ter relação direta ou indireta com o objeto deste estudo.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos pesquisados em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, foi solicitada a autorização dos gestores dos cursos na faculdade para se realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de identidade, bem como assegurada a saída do estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

O questionário (Apêndice I) foi aplicado a toda a população do estudo. O documento foi organizado no *Google Drive* Formulário (*Google Forms*), que permite a geração de formulários e questionários personalizados para pesquisas, além de criar plataformas para o envio e o recebimento dos questionários *online*. Dessa forma, o envio e o recebimentos dos questionários respondidos foi realizado utilizando essa ferramenta. O questionário foi composto de 14 (catorze) questões fechadas de múltipla escolha e de 9 (nove) questões, abertas as possibilidades dos sujeitos e aos objetivos da pesquisa.

Com o objetivo de verificar a clareza e a objetividade das questões, bem como evitar erro de interpretação por parte dos sujeitos na hora de sua resolução, o instrumento foi pré-testado e reavaliado, para posterior aplicação aos sujeitos da pesquisa.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos com o questionário foram organizados pela técnica de Análise de Conteúdos. Bardin (2011, p. 37) define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas para análise da comunicação”, com o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, os significados explícitos ou ocultos na comunicação.

A análise de conteúdo foi desenvolvida por meio da pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados incluindo a inferência e a interpretação. A pré-análise foi o momento de organização do material coletado para posterior análise. A exploração do material constituiu-se na exploração do material, com a definição das unidades de sentido ou de registro das mensagens para posterior categorização, seguida da análise de frequência dos enunciados.

Para a categorização, Bardin (2011) propõe quatro critérios: a semântica, com categorias temáticas, a sintática, indexada por verbos e/ou adjetivos; a léxica, conforme o sentido das palavras e a expressiva, conduzida pela linguagem. Nesta pesquisa, utilizou-se a categorização expressiva. Por fim, deu-se a Interpretação e a inferência, com base no referencial teórico da pesquisa, as quais, segundo Bardin (2011), constituem-se no momento da análise crítica dos dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização dos sujeitos

A fim de caracterizar os sujeitos participantes desta pesquisa, optou-se por construir um questionário que auxiliasse na construção do perfil dos docentes, levantando gênero, idade, estado civil e remuneração. Também foram levados em conta a área de atuação, o tempo de experiência na docência, as atividades que realizam na instituição de ensino, a carga horária com o aluno, a atuação em outra área profissional que não a docência, para melhor compreensão de seus comentários, opiniões e visões sobre a necessidade formativa para a docência no ensino superior.

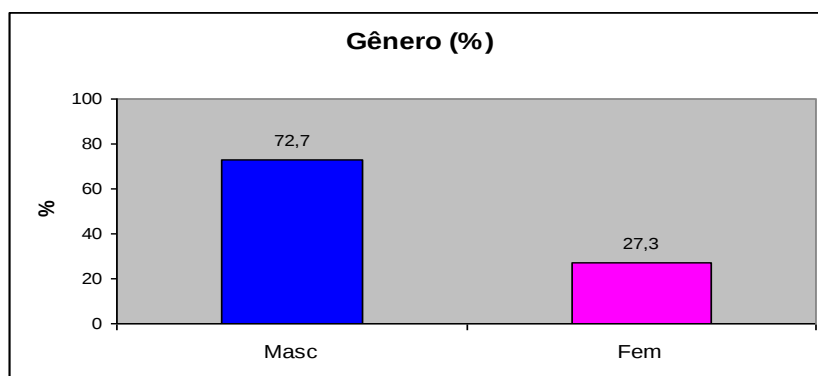
O questionário foi enviado aos professores participantes com um *link* de acesso ao *Google Forms*. Essa ferramenta *online* gratuita permitiu a elaboração do questionário e as respostas foram recebidas pelo protocolo do programa de maneira automática e organizada, permitindo a organização em gráficos e a tabulação estatística, cujos resultados foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Participaram do estudo 84 docentes que ministram aula no curso superior de uma faculdade privada pertencente a um grupo educacional, subdivididos em dois *campus* na região do Vale do Paraíba: o de Engenharias e Administração e o de Cursos Superiores de Tecnologia, de menor duração. Para a pesquisa, nas Engenharias, considerou-se os cursos de: Engenharia Aeronáutica; Engenharia Automotiva; Engenharia da Computação; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Mecatrônica, Administração de Empresas, já para os cursos de menor duração foram considerados os cursos de: Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos e Financeira.

Neste estudo, de acordo com os dados da Figura 11, verifica-se que a proporção entre homens e mulheres não apresenta equilíbrio na ocupação dos cargos docentes na instituição. Os dados evidenciam que a maioria dos sujeitos, 64 (sessenta e quatro) deles, são homens, o que abrange 72,7% dos participantes do estudo, sendo as mulheres em número de 24 (vinte e quatro), o que abrange 27,3% dos pesquisados. Esses dados corroboram os dados do Censo da Educação Superior de

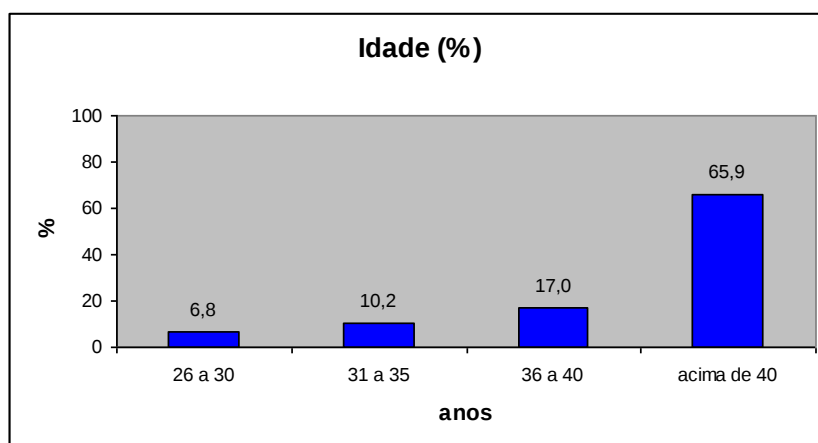
2016, que aponta que, tanto na rede pública como na rede privada, a maioria dos docentes são homens.

Figura 11 Gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 12- Idade



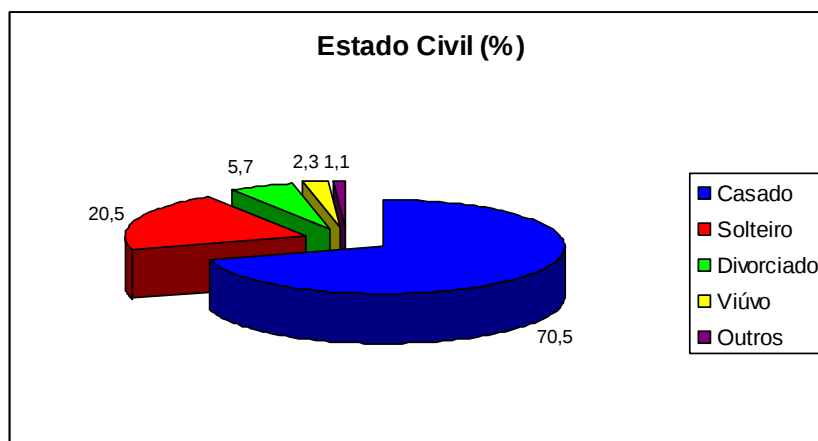
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à idade do grupo pesquisado, constatou-se, conforme Figura 12, quatro faixas etárias: a primeira, entre 26 (vinte e seis) a 30 (trinta) anos e, nela, encontram-se 6 (seis) professores (6,8%); a segunda, entre 31 (trinta e um) a 35 (trinta e cinco) anos, encontram-se 9 (nove) professores (10,2%); a terceira, entre 36 (trinta e seis) a 40 (quarenta) anos, encontram-se 15 (quinze) docentes (17%); a quarta, acima de 40 (quarenta) anos, encontram-se 58 (cinquenta e oito) docentes envolvidos (65,9%).

Destes dados, se extrai que o grupo pesquisado tem relativamente mais idade, visto que a maior parte dos sujeitos participantes está acima de 40 anos. Contrapondo

os dados deste estudo, o Censo (2016) afirma que a idade mais frequente dos docentes é de 34 anos em instituições públicas e de 36 anos em instituições privadas.

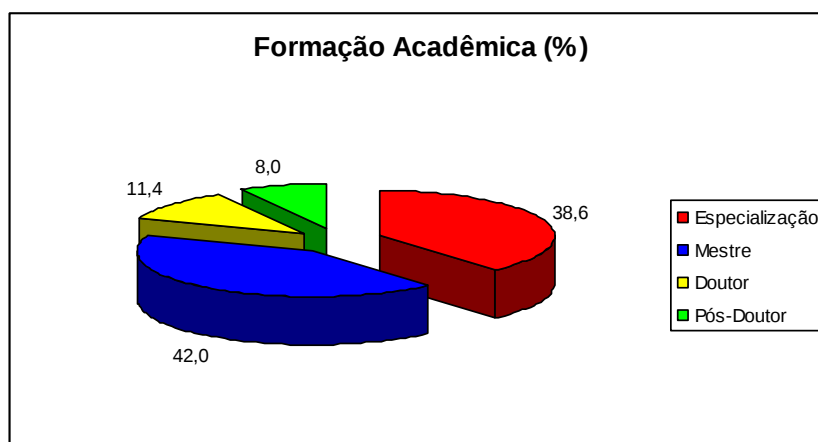
Figura 13 -Estado Civil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao estado civil dos participantes observado nesta pesquisa, a Figura 13 revela que 62 (sessenta e dois) professores (70,5%) participantes declararam-se casados, 18 (dezoito) (20,5%) solteiros, 5 (cinco) (5,7%) divorciados, 2 (dois) (2,3%) viúvos e 1 (um) professor não informou. O fato de 62 (sessenta e dois) participantes declararem-se casados pode estar relacionado à faixa etária dos professores.

Figura 14-Formação Acadêmica



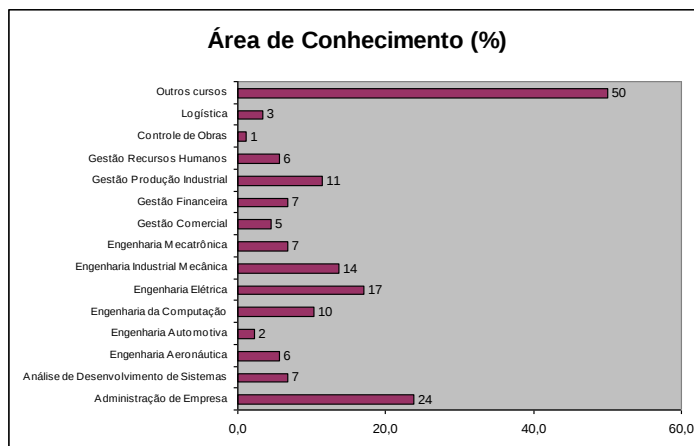
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à formação dos docentes pesquisados, os dados apontam existir uma certa predominância da formação acadêmica de Mestrado, consolidado por 37 (trinta e sete) sujeitos (42%), conforme apresentado na Figura 14. Sequencialmente, estão 34 (trinta e quatro) dos sujeitos que se declararam Especialistas (38,6%). Em terceiro lugar, estão 10 (dez) sujeitos (11,4%) que têm titulação de Doutorado e 7 sujeitos (8%) que possuem Pós Doutorado.

Segundo o Censo (2016), os mestres são mais frequentes na rede privada, enquanto os doutores são mais frequentes na rede pública. Merece destaque o fato de que no corpo docente da instituição pesquisada, o número de mestres, doutores e pós-doutores é maior do que o número de especialistas: são 54 docentes, o que apoia a Meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que a proporção de mestres e doutores, em efetivo exercício, no conjunto do sistema da Educação Superior deve ser ampliada para 75% até 2024, com vistas a melhorar a qualidade da Educação Superior.

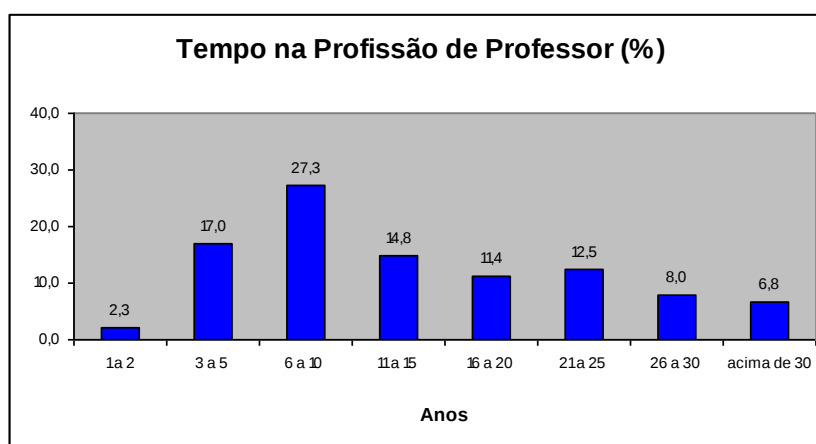
Apurando-se a Área de Conhecimento da graduação dos sujeitos pesquisados, conforme Figura 14, constata-se que é bem diversificada: 50 (cinquenta) sujeitos, o que corresponde a 50% dos participantes, informaram ser pertencentes a outros cursos, entretanto, sem mencioná-los. Em seguida, houve 24 (vinte e quatro) afirmações de formação na graduação em Administração de empresas, o que corresponde a 23,9% dos sujeitos; em Engenharia Elétrica encontram-se 17 sujeitos (17%); Engenharia Industrial Mecânica com 14 sujeitos (14,6%); Gestão da Produção Industrial 11 sujeitos (11,4%); Engenharia da Computação são 10 sujeitos (10,2%); para Engenharia Mecatrônica, Análise de Desenvolvimento de Sistemas e Gestão Financeira estão 7 sujeitos em cada curso, o que equivale a 6,8% para cada um dos cursos. Engenharia Aeronáutica e Gestão Recursos Humanos equivale a 6 sujeitos em cada um deles (6,7%); Gestão Comercial com 5 sujeitos (5,5%); Logística, 3 sujeitos (3,4%); Engenharia automotiva são 2 sujeitos (2,3%) e Controle de Obras 1 sujeito (1,1%).

Verifica-se, portanto, que este grupo de sujeitos apresenta diversidade grande de formação na graduação.

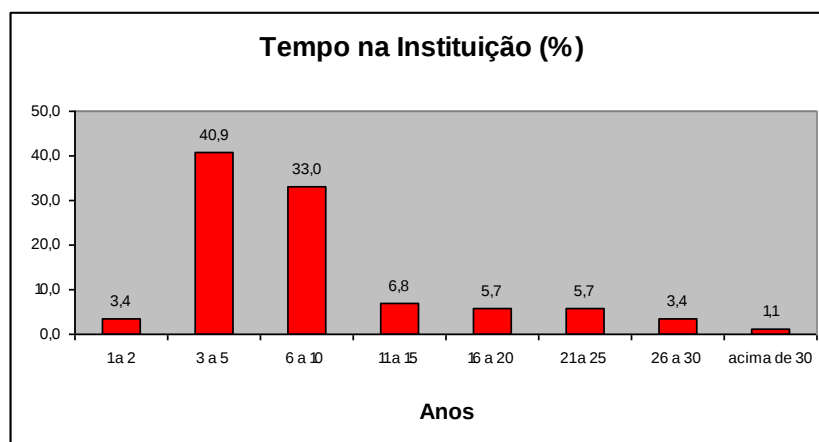
Figura 15- Área de Conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao tempo na profissão docente, os dados da Figura 16, mostram que 24 (vinte e quatro), (27,3%) docentes estão de 6 a 10 anos na profissão de professor, correspondendo à maior parte dos docentes pesquisados; 15 (quinze), (17%) docentes têm entre 3 a 5 anos na profissão; 13 professores têm entre 11 a 15 anos (14,8%) na profissão; 11 (onze) (12,5%) deles têm de 21 a 25 anos na profissão; 7 professores têm de 26 a 30 anos (8%); 6 (seis) professores tem acima de 30 anos (6,8%); 2 (dois) (2,3%), professores têm entre 1 a 2 anos, sendo o menor quantitativo.

Figura 16- Tempo na profissão de Professor

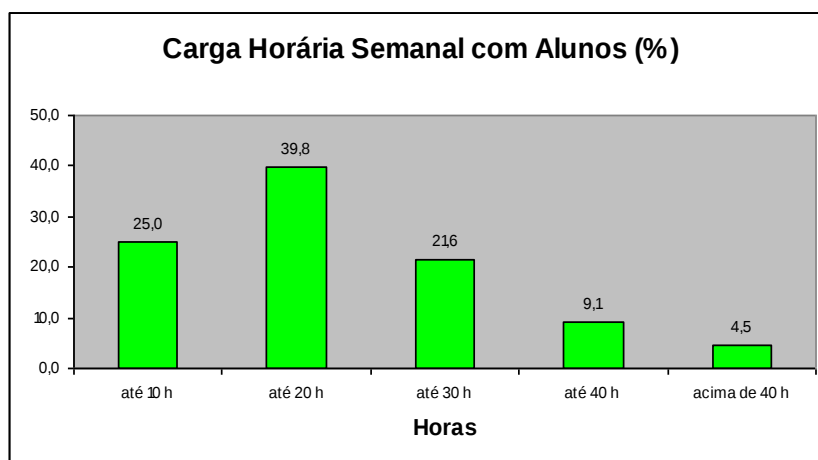
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 17 - Tempo na Instituição

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Figura 17 apresenta os dados relativos ao tempo em que o sujeito trabalha na instituição. Observa-se que o maior número está no período de 3 a 5 anos, correspondendo a 36 pesquisados (40,9%). Seguido, de 29 (33,0%) professores que se encontram na instituição de 6 a 10 anos.

De acordo com os dados, estão entre 11 a 15 anos na instituição, 6 (6,8%) sujeitos; entre 16 a 20 anos, encontram-se 5 sujeitos (5,7%); entre 26 a 30 anos, 3 sujeitos (3,4%) e acima de 30 anos tem apenas 1 sujeito (1,1%). Apurando-se o período mais elevado de tempo do professor na instituição, verifica-se que a maioria dos professores se encontra na faixa entre 3 a 5 anos na instituição. Esse dado parece indicar que se trata de contratação pela CLT, cuja situação funcional é caracterizada pela instabilidade nas instituições, diferente da situação de professores concursados de instituições públicas.

Figura 18 Carga Horária Semanal com Alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se, na Figura 18, que 35 (trinta e cinco) (39,8%) docentes cumprem até 20 horas de carga horária semanal, seguidos por 22 (vinte e dois) docentes (25%) com até 10 horas; 19 (dezenove), (21,6%) docentes com até 30 horas semanais; 8 (oito) docentes (9,1%) com até 40 horas semanais e 4 (quatro) sujeitos com carga horária acima de 40 horas semanais (4,5%). Esses dados, se cotejados aos dados do Censo (2016), permitem perceber que a maioria dos docentes que atuam em instituições de ensino privadas possui carga horária parcial ou em contrato como professores horistas, conforme Quadro 2.

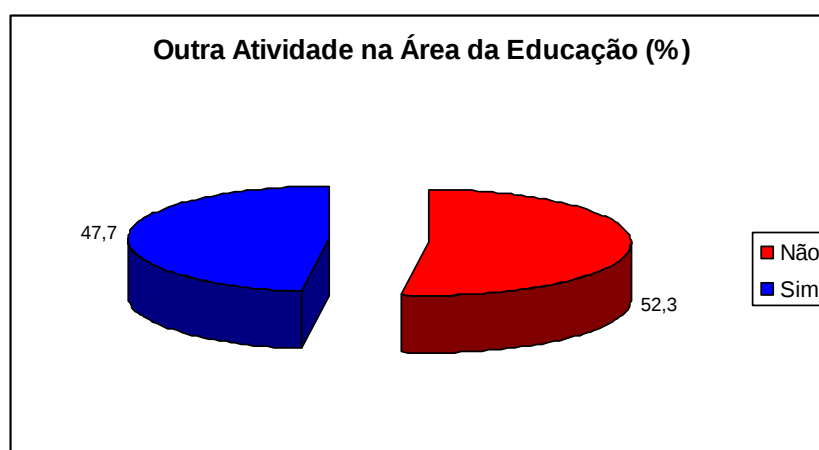
Quadro 2 - Professores em exercício no Ensino Superior Brasil - Regime de Trabalho

Professores em exercício no Ensino Superior Brasil - Regime de Trabalho Total 384.094				
Rede Pública 44,1%			Rede Privada 55,9%	
Regime de Trabalho	2006	2016	2006	2016
Integral	75%	85%	60,3%	34,5%
Parcial	16,5%	11,5%	23,2%	34,4%
Horista	9,6%	3,6%	16,6%	25,7

Fonte: INEP, 2016)

O Censo de 2016 registra que, neste período, havia 384.094 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Destes, 55,9% lecionavam em Instituição de ensino privada e 44,1% em instituição pública. Pelo Quadro 2, é possível perceber que houve um aumento no número de docentes nas instituições públicas com regime integral e queda do número de docentes que trabalham com contrato de horistas. Já nas instituições Privadas, é possível perceber o crescimento dos docentes em tempo parcial ou em contrato como professores horistas (INEP,2016).

Figura 19 Outra Atividade na Área da Educação

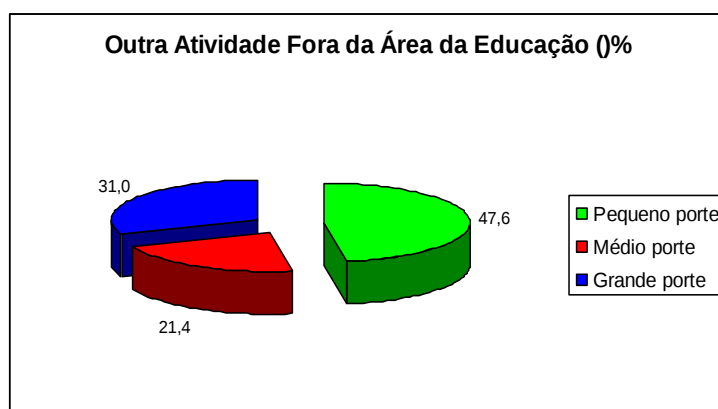


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao fato de exercerem outras atividades além da docência, 46 (quarenta e seis) docentes (52,3%) afirmaram não exercer outras atividades e 42 (quarenta e dois) deles (47%) declararam trabalhar em empresas com cargos e atividades relacionados ao curso de Bacharelado de origem, conforme Figura 19.

No entanto, não se pode esquecer que a atividade docente à qual a maioria dos professores afirmou exercer exclusivamente envolve, além das atividades desenvolvidas em sala de aula, as orientações de graduandos e pós-graduandos, pesquisa e extensão. Além do mais, o número de professores que exercem outras atividades além da docência vem crescendo cada vez mais, visto que “[...] novas demandas são postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes os sobrecarregando [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 38).

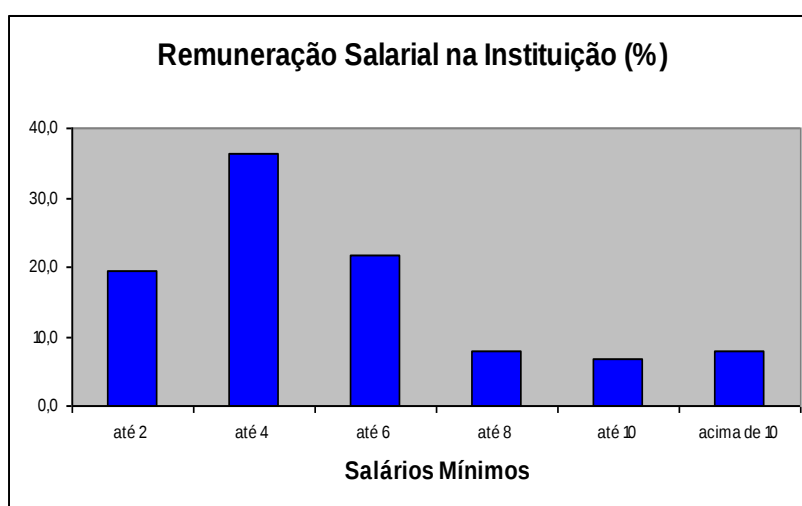
Figura 20 – Atividade Profissional Fora da Área da Educação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 20 evidencia que, no total, 42 (quarenta e dois) professores pesquisados possuem outra atividade fora da área de educação, em empresas. Os que atuam em empresa de pequeno porte são 20 sujeitos (47,6%); em empresa de grande porte, são 13 sujeitos (31,0%) e aqueles que conciliam com a atividade em empresa de médio porte são 9 (21,4%).

Figura 21 - Remuneração Salarial na Instituição



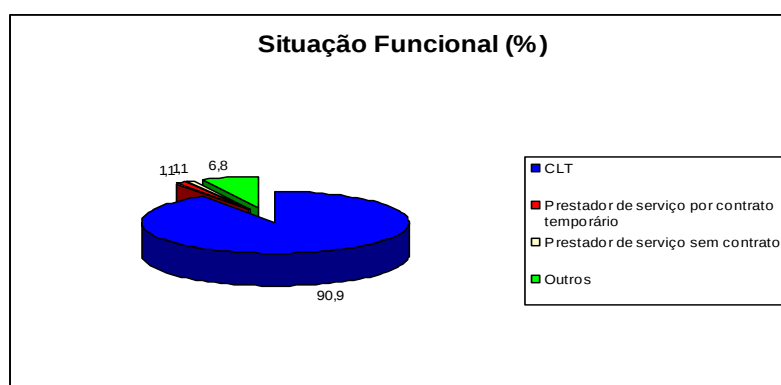
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 21 mostra a remuneração salarial dos docentes pesquisados: a maioria dos sujeitos, representada por 32 (trinta e dois) (36,4%) sujeitos, tem remuneração na faixa de até 4 (quatro) salários mínimos, 19 (dezenove) (21,6%) docentes, na faixa de 6 (seis) salários mínimos; 17 (dezessete) sujeitos, até 2 salários

(19.3%). Com a remuneração de até 8 (oito) salários mínimos, 7 (sete) participantes; com 10 salários mínimos, 6 sujeitos (6,8 %) e 7 participantes (8%) na faixa acima de 10 salários mínimos.

Esses dados revelam e confirmam a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que demonstrou que a remuneração dos docentes no Brasil é baixa, se comparada a outras profissões que exigem nível superior.

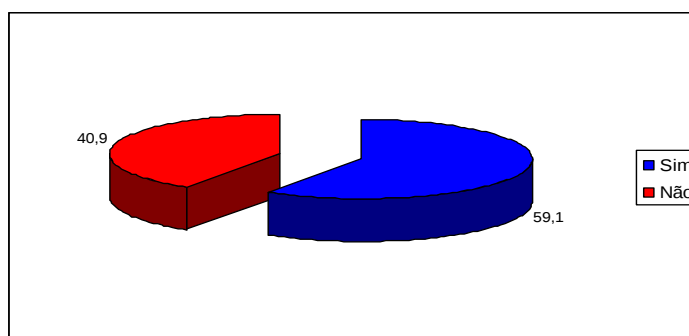
Figura 22 Situação Funcional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 22 revela que 80 (oitenta) (90%) sujeitos professores possuem vínculo empregatício com a Instituição de ensino por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o permite presumir que o professor é subordinado à coordenação e demais determinações da instituição, 1 (um) sujeito (1%) é prestador de serviço por contrato temporário e 1 (um) sujeito (1%) prestador de serviço sem contrato. Os dados revelam, ainda, outros 6 sujeitos (6,8%) com outros vínculos, sem especificação

Figura 23- Realização de atividades de Desenvolvimento Profissional por iniciativa e custo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre os investimentos no desenvolvimento da qualificação profissional nos últimos dois anos, os números apresentados na Figura 23 são cumulativos: devem ser interpretados como soma, já que os sujeitos podiam assinalar alternativas diretas e fechadas correspondentes à sua atuação profissional.

Os recursos estão vinculados ao investimento próprio dos sujeitos. Os dados da pesquisa apontam que 52 (cinquenta e dois) (59,1%) dos docentes pesquisados investiram em sua formação; outros 36 docentes (40,9%) afirmaram não ter realizado investimentos em seu desenvolvimento profissional.

As instituições educativas promovem, institucionalmente, eventos como congressos, palestras, mesas-redondas com discussões sobre os temas que compõem as diversas áreas do conhecimento, os quais geralmente são organizados por área de atuação. E pouco promove eventos que não tem o processo de ensino e a educação como foco principal, ficando a encargo do professor as ações relativas ao seu desenvolvimento profissional.

Figura 24 – Apoio da instituição às demandas do processo de ensino-aprendizagem



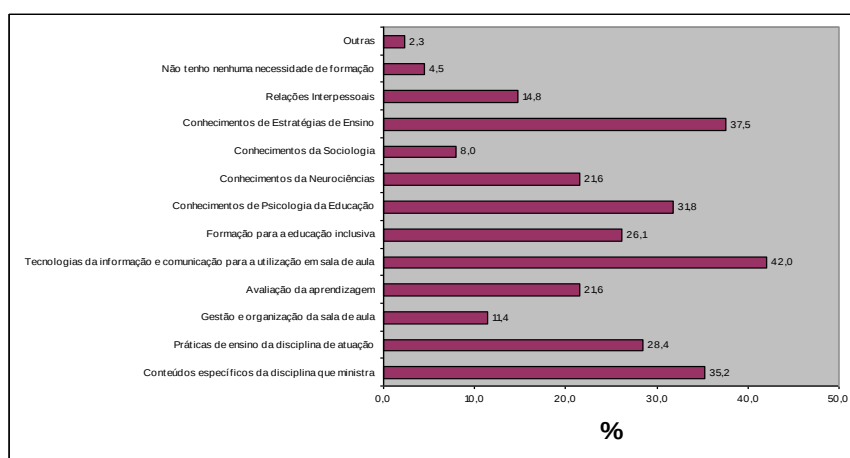
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando-se os dados relativos ao apoio da instituição às demandas do processo de ensino-aprendizagem, a Figura 24 mostra que, em primeiro lugar, o apoio provém de palestras, o que é apontado por 46 (quarenta e seis) (51,7%) dos sujeitos pesquisados; em segundo, que o apoio vem por meio da possibilidade do uso de laboratório e equipamentos, conforme indicam 37 (trinta e sete) (41,6%) professores; em terceiro, os participantes da pesquisa 36 (trinta e seis) (40,4%) sujeitos apontam que o apoio se dá pelos recursos e materiais didáticos. Para 28 (vinte e oito) (31,5%),

sujeitos, os *Workshops* configuram-se como apoio ao ensino; 20 (vinte) (22,5%) sujeitos sentem-se apoiados pelo oferecimento de cursos; 15 (quinze) (16,9%) sujeitos, destacam o oferecimento de oficinas; 10 (dez) (11,2%), sujeitos sentem-se amparados no processo de ensino pelo programa de nivelamento; 8 (oito) (9%) dos sujeitos são apoiados pela possibilidade de flexibilização dos procedimentos de avaliação; e apenas 3 (três) (3,4%) sujeitos afirmam que o apoio recebido da instituição se dá pela oferta de programa de formação continuada. Na opção “outros”, 7 (sete) (7,9%) sujeitos assinalaram, mas não especificaram que tipo de apoio recebem.

4.1.2 Necessidades Formativas dos professores

Figura 25- Necessidade de formação profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

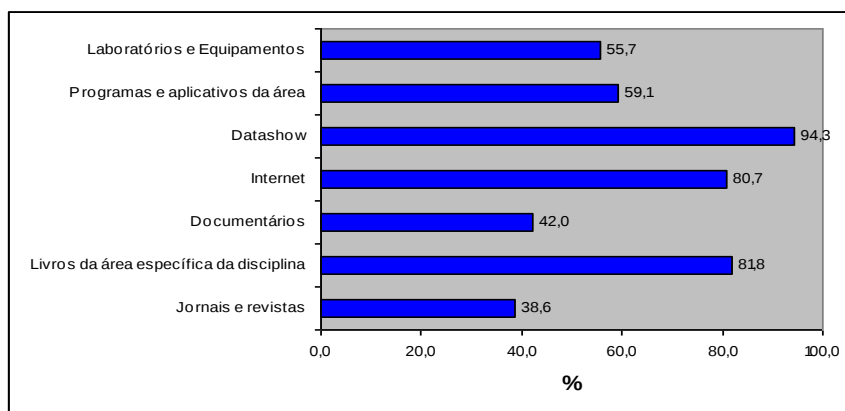
O foco central deste estudo foi o de considerar as necessidades formativas de professores de ensino superior, entendendo as demandas do contexto educacional que as determinam, em especial as relativas à docência com alunos ingressantes no ensino superior. Nessa perspectiva, foi solicitado aos professores que anunciassem suas necessidades formativas e, conforme Figura 25, verificou-se que 37 (trinta e sete) (42,0%) dos sujeitos referiram-se à necessidade de Tecnologia da Informação e Comunicação para utilização em sala de aula.

Na atualidade, há um consenso teórico a respeito da importância das diferentes tecnologias da educação no ambiente educacional e a necessidade do professor utilizá-las como ferramentas que potencializem a aprendizagem dos alunos. Sequencialmente, 33 (37,5%) dos professores apontaram, como necessidade formativa, o conhecimento de estratégias de ensino. Essa escolha parece indicar a importância dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência.

Não se pode deixar de enfatizar a importância dos conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação de Bacharel, e nem tão pouco a experiência profissional, além de, como é o caso dos sujeitos participantes da pesquisa, da formação *stricto sensu* no mestrado, doutorado e pós doutorado, mas é impossível desconsiderar a necessidade de formação com conhecimentos didático-pedagógicos e estratégias de ensino aprendizagem para dinamizar, potencializar e desenvolver as competências necessárias na formação dos alunos.

No mesmo sentido, conforme a Figura 25, observa-se que soma-se, à demanda dos conhecimentos específicos, a indicação de 25 (28,4%) dos professores para práticas de ensino da disciplina de atuação. Já, 31(35,2%) dos professores assinalaram a necessidade de formação relativa aos conteúdos específicos da disciplina ministrada. No Ensino superior, os conteúdos específicos das disciplinas continuam precedendo à importância da transposição didática, articulando-se pouco, a eles, as formas didáticas de ensiná-los.

De maneira geral, para a contratação do professor para o ensino superior, as instituições de ensino têm priorizado o domínio dos conhecimentos da área de formação dos professores e sua experiência profissional na área de atuação. O interesse pelos conhecimentos de Psicologia da Educação é indicado por 28 (31,8%) dos professores. As Neurociências aparecem indicadas por 19 (21,6%) dos professores; 19 (21,6%); professores indicaram o interesse pela Avaliação de aprendizagem, 10 (11,4%) professores sugeriram a temática Gestão e Organização da Sala de aula; 7 (8,0%) aludiram os conhecimentos da Sociologia da Educação. Chama a atenção o fato de 4 (4,5%) dos professores afirmarem não ter nenhuma necessidade de formação e 2 (2,3%) professores indicarem outros, mas não especificarem o tipo de formação.

Figura 26 - Recursos didáticos utiliza com alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Analizados os dados da Figura 26, identifica-se que os recursos de tecnologia novamente se apresentam como preferidos em detrimento dos recursos didáticos, ficando em lacuna os recursos metodológicos como dinâmica de grupo, jogos, casos, entre outros, e características individuais e do grupo adulto como um todo. Nesse sentido, é fundamental a existência de uma formação de professores capaz de conscientizá-los a adotarem uma metodologia de ensino voltada para o modo como os adultos aprendem, sendo considerados seus conhecimentos prévios, experiências, características individuais e do grupo adulto e das novas demandas educacionais.

4.1.3 Dificuldade de aprendizagem dos alunos ingressantes na ótica dos professores

Tabela 4 – Dificuldade de aprendizagem apresentadas pelos alunos do ensino superior

PRINCIPAIS DIFICULDADES	Total	%
Falta de base matemática e cálculo/falta de lógica para resolver atividades	23	27,4
Falta de Conhecimentos básicos do ensino médio/desagregação de conteúdo	29	34,5
Interpretação de texto e escrita/baixa leitura	13	15,5
Falta de conhecimento da realidade e atualidade/teoria distante da prática	4	4,8
Falta de familiaridade com a área de atuação que escolheram e não trabalhar	6	7,1
Dependência quase total do professor	2	2,4
desmotivação	3	3,6
Comportamento pessoal imaturo	1	1,2
Não responderam	3	3,6
	84	100

A Tabela 4 mostra as principais dificuldades nas disciplinas específicas apresentadas pelos alunos quando ingressam no ensino superior, segundo a ótica dos professores.

As discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem acompanham a trajetória dos professores. Assim, faz-se necessário refletir sobre fatores intrínsecos ao ensino desses professores, os quais, de alguma forma, podem explicar desafios e dificuldades como evasão, desistência e desempenho acadêmico precário dos alunos. Dados sobre os alunos ingressantes no ensino superior privado demonstram que, em sua maioria, cursaram a escola pública, são alunos trabalhadores, estudantes em desvantagem por alguma razão econômica, racial ou localização geográfica e, na maioria das vezes, preparados de maneira inadequada para inserção no ensino superior. Diante disto, as instituições enfrentam o desafio de lidar com as deficiências e desvantagens acumuladas ao longo de anos de escolaridade (SCHWARTMAN, 2006).

Segundo Schwartman (2006), existem evidências que indicam que os alunos com histórico de condições sociais adversas são mais propensos a abandonar os estudos, mesmo que tenham sido qualificados pelas instituições que ingressaram para o ensino superior.

De maneira geral, os professores se preocupam com o perfil delineado para a profissão e os conhecimentos da área e, comumente, não procuram conhecer quem são os alunos e o que sabem, tampouco conhecem suas experiências e expectativas em relação à área escolhida, focando a atenção apenas aos conteúdos a serem ministrados. Quando solicitados a se manifestarem sobre os motivos das dificuldades apresentadas, os professores indicam, como causa principal, o nível de educação dos pais, conforme mostra Tabela 5.

Tabela 5 - Motivos das Dificuldades de Aprendizagem dos Alunos

MOTIVOS POSSÍVEIS	Total	%
Baixo nível de educação no Brasil	45	53,6
Didática/metodologia do professor	9	10,7
Falta de atenção e interesse	14	16,7
Vida social intensa	5	6,0
Deficiência no horário de trabalho	4	4,8
A influência das novas tecnologias na vida dos alunos	2	2,4
Falta de recurso	1	1,2
Aluno muito passivo	1	1,2
Falta de vivência organizacional	1	1,2
Possíveis problemas neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos	1	1,2
Falta de interação com o mercado de trabalho e competências	1	1,2
	84	100

Os professores participantes da pesquisa assinalaram, como principal dificuldade dos alunos, o baixo nível de conhecimentos básicos do ensino médio. Também apontaram a falta de base da matemática e do cálculo, além da falta de lógica para resolver as atividades. Mencionaram ainda, a falta de domínio da língua e as dificuldades de interpretação e escrita; a falta do hábito da leitura e de familiaridade com a área de atuação.

Os resultados de 2015 do *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), corroboram aos motivos apresentados pelos professores sobre o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, conforme Tabela 5. A população eleita para a avaliação foi a de estudantes entre 15 e 16 anos, matriculados em instituições educacionais localizadas em todo o país, que cursaram a partir da 7ª série/7º ano.

Trata-se de uma avaliação amostral, que ocorre a cada três anos. O Pisa 2015 testou cerca de 540 mil estudantes de 15 anos de idade de 72 países. Nas três áreas avaliadas, ciências, leitura e matemática, os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da OCDE. Se em ciências e leitura, os dados revelaram estagnação, em matemática houve uma pequena queda na performance.

Entre as 72 nações, o relatório mostrou o País na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Em ciências, os alunos brasileiros obtiveram 401 pontos contra 493 pontos da média da OCDE, em leitura, 407 pontos ante 493, e em matemática, 377 pontos contra 490. No quadro geral, quase metade

(44,1%) dos estudantes brasileiros obteve performance abaixo do nível 2 da prova, considerado adequado. Cerca de 56% pontuaram abaixo do nível 2 em ciências e metade dos alunos ficou abaixo do adequado em leitura. A área de matemática revelou o quadro mais crítico, com 70,25% dos alunos abaixo do básico (INEP, 2015).

São inegáveis os problemas educacionais do Brasil e também é evidente que estes resultados impactam a educação do ensino superior. É possível compreender que todos os aspectos supramencionados constituem-se em desafios ao trabalho do professor. Diante disso, faz-se necessário que os professores possibilitem uma organização didático-pedagógica que vise à superação de tais desafios.

Tabela 6 – Desafios da prática docente (aspectos facilitadores e dificultadores) no ensino superior com alunos ingressantes nos cursos de graduação

FACILITADORES	Total	%
Experiência profissional no conteúdo prático do mercado de trabalho	9	10,7
Recursos	14	16,7
Motivação e relacionamento interpessoal	14	16,7
Facilidade de utilização da tecnologia	15	17,9
Metodologia de ensino	18	21,4
Não respondeu	14	16,7
	84	100

DIFICULTADORES	Total	%
Dificuldade de perceber o tratamento prático dado a profissão no conteúdo teórico	7	8,3
Dispersão de concentração	3	3,6
Uso de Tecnologia	5	6,0
Baixo nível de formação básica de conhecimento do aluno	19	22,6
Quantitativo elevado de aluno na sala de aula/infraestrutura para atuação do professor	10	11,9
Preparação da estratégia pedagógica	12	14,3
Desmotivação/desinteresse	13	15,5
Falta de perspectiva e expectativa profissional	7	8,3
Não respondeu	8	9,5
	84	100

Os professores, quando indagados sobre os principais desafios da docência e, em especial com alunos ingressantes, manifestaram-se apresentando aspectos facilitadores e dificultadores. Como aspectos facilitadores, 18 (21,4%) docentes indicaram a metodologia de ensino utilizada, seguida da facilidade de utilização da tecnologia, apontada por 15 (17,9%) professores. A motivação e o relacionamento

interpessoal foi assinalada por 14 docentes (16,7%); os recursos didáticos foram evidenciados por 14 (16,7%) professores. Destacado ainda a experiência profissional para a condução das aulas práticas por 9 (10,7%) professores. Não se obteve resposta de 14 (16,7%) professores. Nestes dados, é interessante observar que todas as facilidades para a prática docente apontadas pelos professores encontram-se ligadas ao seu perfil e às habilidades e competências individuais que estes apresentam.

Como aspetos dificultadores, 19 (22,6%) docentes reiteraram os dados anteriores da pesquisa, afirmando que o maior problema está no baixo nível de formação básica dos alunos. Ainda com foco nos alunos, 13 (15,5%) professores apontaram o desinteresse e a desmotivação destes, seguido de falta de perspectiva profissional, apontado por 7 (8,3%) professores, falta de concentração, indicada por 3 (3,6%) professores. Nesse sentido, observa-se que 50% das dificuldades apresentadas pelos professores estão relacionadas ao perfil dos alunos. Quanto às dificuldades cujo foco diz respeito ao professor, observa-se que correspondem a 28,6%: os professores elencaram, em primeiro lugar, a estratégia didática do professor, 12 (14,3%) docentes, seguido de dificuldade de articulação entre o conteúdo teórico do curso e a prática profissional, com 7 (8,3%). A não utilização da tecnologia foi apontada por 5 (6,0%) professores. 8 (9,5%) não responderam à questão.

Diante disso, é possível perceber uma centralização das respostas dos professores nas dificuldades dos alunos. Eles atribuem sempre os problemas aos alunos: são eles que não dominam os conhecimentos básicos e que apresentam dificuldades de aprendizagem. Pode-se inferir que essa forma de análise dos professores, centrada nas dificuldades do sujeito ou em sua condição social, escamoteia os problemas reais e não permite a compreensão dos processos de ensino desencadeados nos cursos de nível superior

Não se trata aqui de negar os problemas elencados pelos professores, essas dificuldades são evidenciadas pela literatura. Pimenta e Anastasiou (2010) orientam para o conhecimento do aluno universitário real, isto como ponto de partida para a organização de um projeto institucional e docente que vise à superação da realidade existente. Nesse sentido, lembrando Masetto (2014), vale problematizar a

necessidade de novas formas de ensinar, com estratégias inovadoras que contextualizem os conteúdos a serem ensinados e favoreçam a resolução de problemas.

Nas considerações de Veiga (2006), os professores que ministram aulas no ensino superior receberam formação inicial com formação específica da área de atuação, mas não foram preparados para as atividades da docência; há carências pedagógicas em sua formação e isso compromete a aprendizagem dos alunos.

E como é possível observar nos dados anteriormente citados referentes a este trabalho, as instituições de ensino superior onde os professores trabalham não desenvolvem um programa de formação continuada, ficando as iniciativas, com esse objetivo, ao critério individual de cada um. Como afirma Marcelo Garcia (2009), é um projeto institucional e individual de cada professor contextualizado no local de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário uma formação institucionalizada que atenda à complexidade da prática docente; aos principais desafios do nível de ensino superior; concorra para o desenvolvimento profissional dos professores e, assim, atenda às demandas educativas dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as principais demandas do ensino superior revelam que os dados relativos à democratização e a qualidade do ensino vem sendo desenvolvidos com avanços a partir de políticas públicas para esse fim, mas que ainda há muito a ser feito.

Ao se realizar a presente pesquisa sobre as necessidades formativas de professores de educação superior, foi possível se adentrar ao universo desse nível de ensino, verificando que ainda há quadros de evasão, devidos às mazelas sociais, que demandam políticas inclusivas e reparatórias para que os alunos continuem seus estudos. Por outro lado, também se observou que há problemas em relação à formação dos professores que atuam neste nível de ensino, pois não há uma preocupação institucional com a sua formação docente: a formação pedagógica do professor de ensino superior, embora venha recebendo atenção pelos pesquisadores do campo de formação para a docência, ainda permanece um assunto que não recebe atenção nos projetos das IES.

Os desafios enfrentados por esses docentes têm sido resolvidos pelo empenho individual, sem amparo institucional e, na maioria das vezes, são realizados por iniciativa individual e quando as instituições propõem, oferecem sempre palestras e oficinas, sem, contudo, considerar as necessidades do corpo docente. Daí, conclui-se, que a formação pedagógica ocorre apenas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, tendo sido observado que nem todos os docentes participantes do presente estudo alcançaram esse nível de formação.

Buscar novos sentidos para a formação dos alunos no ensino superior também é imprescindível a partir da ressignificação da prática pedagógica dos professores.

A análise das necessidades formativas dos professores pode subsidiar os programas de formação continuada, desenvolvidos nas instituições educativas que oferecem cursos de graduação, os quais podem ser construídos e consolidados nos projetos pedagógicos. Os processos dos cursos de graduação devem ser pautados

pela coerência e legitimidade das condições de desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, torna-se necessário verificar o sentido político e ético da formação oferecida, bem como refletir sobre a missão educacional e social, numa forte política que aponte para indicadores de novos processos educativos, além de outros aspectos da organização do trabalho pedagógico nas salas de aula universitárias.

Os dados forneceram um conjunto de aspectos importantes acerca do que os professores consideram como principais desafios na sala de aula universitária, dentre eles, o principal seria a defasagem conhecimentos básicos do ensino médio apresentada pelos alunos ingressantes de curso superior, assim como a falta de base da matemática e do cálculo e a falta de lógica para resolver as atividades. Mencionam ainda, a carência no domínio da língua, dificuldades na interpretação e escrita, a falta de hábito de leitura e ainda a falta de familiaridade com a área que escolheram para atuação na graduação.

Há uma preocupação dos professores com a formação técnica dos alunos e com o mercado de trabalho, porém não foi possível encontrar, nos discursos dos professores, a intencionalidade sobre a formação integral, que leve em consideração o processo de humanização e a inclusão social. Os professores apontam para um perfil de alunos que seja compatível com o cenário contemporâneo e evidenciam a necessidade de que os currículos dos cursos de bacharelado sejam elaborados tendo como objetivo principal desenvolver as habilidades acadêmicas e as competências profissionais.

Por outro lado, é interessante notar que a principal necessidade formativa dos professores foi a de Tecnologias. Há um consenso teórico a respeito da importância das TIC na educação, como recurso para diversificar as situações de aprendizagem. Elas não podem ser entendidas como a solução para todos os problemas, mas são aliadas para tornar o ensino mais estimulante e potencializar as situações de aprendizagens dos alunos.

A presente pesquisa deixa evidente que existem muitos desafios concretos para que se possa desenvolver novas práticas docentes no ensino superior e, assim sendo, o estudo apresenta algumas proposições decorrentes da pesquisa realizada e com base na literatura sobre a temática, sem, contudo, esgotar todos os aspectos envolvidos no âmbito do ensino superior. Desta forma, este estudo poderá contribuir para a reflexão sobre as formas de superação e, com isso, avançar em direção à concepção de novos paradigmas de ensino superior a partir de programas institucionais de formação continuada dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v.2,n.2,p.7-31,jun.2014.Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 05 jul. 2017.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANASSEN, D. **Psicologia Educacional**. Interamericana, Rio de Janeiro, 1980. Tradução para português, de Eva Nick *et.al*.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Tradução Ligia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: P.U.F., 2011.

BRASIL NO PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 04 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília,DF,5out.1988.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CAMPELO, Arandi Maciel. Formação e Saberes Docentes do Professor Universitário: a realidade no curso de Administração da FCAP/UPE. **Revista**

Periferia, v. 7, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/18916>>. Acesso em 24 jan.2018.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em. 12 dez 2017.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, B. A.(Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERRA, Leonor Bezerra **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**, 2011. Disponível em: <http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91>.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05.abr.2018.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05.abr.2018.

KOCHANSKI, D. **Um Framework para apoiar a construção de experimentos na avaliação empírica de jogos educacionais**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) - Universidade do Vale do Itajaí, São José, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5.ed.. São Paulo Atlas, 2003.

LIGUORI, Laura M. As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais. In: LITWIN, Edith. (Org.) Tecnologia Educacional: política, história e propostas. Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, 2016, vol. 21, n. 3, p. 691-

717. Disponível em :http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 de abril. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto. Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. **Sisifo**: Revista de Ciências da Educação. n.08, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **O Professor na Hora da Verdade – A Prática Docente no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Avercamp, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

_____. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Revista/ Meaningful Learning Review** – V1(3), pp. 25-46, 2011.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico**: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. Dissertação de Mestrado. UEFS, 2014.

MANSINI, E.F ; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: VETOR 2008.

NOVAK, J.D. e GOWIN, D.B. **Aprender a aprender**. 1. ed. em português. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SCHWARTMAN, Simon. **A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira**. Simpósio Universidade e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 de novembro de 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS BAGGI, Cristiane Aparecida dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, 2011, vol.16, n.2, pp.355-374. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>>. Acesso em: 24 de jun. 2018.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS. Beatriz Carolini Silva, Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00741.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SILVA FILHO Roberto L. Lobo *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em : <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/346/350>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**. 2013, vol.18, n.2, pp.311-333. ISSN 1414-4077. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>>. Acesso em:

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane, MENEGHEL Stela Maria (Org.). Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para A Próxima Década 2011-2020. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/21896.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo, SEVEGNANI, Palmira (Orgs) Docência na educação superior: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 85-96. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

ZABALA, A. A **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed: 2004, p.104-144.

APÊNDICE A - Tabelas análise temática - Grelhas de análise para a análise dos Dados (BARDIN, 2011)

P5: Principais dificuldades que os alunos apresentam quando ingressam no Superior, e sua disciplina específica.

PRINCIPAIS DIFICULDADES	Total	%
Falta de base matemática e cálculo/ falta de lógica para resolver atividades	23	27,4
Falta de Conhecimentos básicos do ensino médio/defasagem de conteúdo	29	34,5
Interpretação de texto e escrita/dissertação/hábito de leitura	13	15,5
Falta de conhecimento da realidade e atualidade/teoria distante da prática	4	4,8
Falta de familiaridade com a área de atuação que escolheram e irão trabalhar	6	7,1
Dependência quase total do professor	2	2,4
desmotivação	3	3,6
Comportamento pessoal imaturo	1	1,2
Não responderam	3	3,6
	84	100

P6:Na sua opinião, quais motivos possíveis para os problemas de aprendizagem dos alunos ?

MOTIVOS POSSÍVEIS	Total	%
Baixo nível de educação no Brasil	45	53,6
Didática/metodologia do professor	9	10,7
Falta de atenção e interesse	14	16,7
Vida social intensa	5	6,0
Deficiência no horário de trabalho	4	4,8
A influência das novas tecnologias na vida dos alunos	2	2,4
Falta de recurso	1	1,2
Aluno muito passivo	1	1,2
Falta de vivência organizacional	1	1,2
Possíveis problemas neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos	1	1,2
Falta de interação com o mercado de trabalho e competências	1	1,2
	84	100

P7 Identifique os principais desafios da prática docente no ensino superior na mediação com alunos ingressantes na graduação?

FACILITADORES	Total	%
Experiência profissional no conteúdo prático do mercado de trabalho	9	10,7
Recursos	14	16,7
Motivação e relacionamento interpessoal	14	16,7
Facilidade de utilização da tecnologia	15	17,9
Metodologia de ensino	18	21,4
Não respondeu	14	16,7
	84	100

DIFICULTADORES	Total	%
Dificuldade de perceber o tratamento prático dado a profissão no conteúdo teórico	7	8,3
Dispersão de concentração	3	3,6
Uso de Tecnologia	5	6,0
Baixo nível de formação básica de conhecimento do aluno	19	22,6
Quantitativo elevado de aluno na sala de aula/infraestrutura para atuação do professor	10	11,9
Preparação da estratégia pedagógica	12	14,3
Desmotivação/desinteresse	13	15,5
Falta de perspectiva e expectativa profissional	7	8,3
Não respondeu	8	9,5
	84	100

APÊNDICE B -INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

Código Identificador do Sujeito de Pesquisa: _____

Data:_____/_____/2016

I – PERFIL DO RESPONDENTE**1) Nome completo** _____**2) Contato: e-mail, telefone e/ou celular** _____**3) Sexo:** () Masculino () Feminino**4) Idade:**

() entre 21 e 25 anos () entre 36 e 40 anos

() entre 26 e 30 anos () acima de 40 anos

() entre 31 e 35 anos

5) Estado Civil:

() Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () Outros _____

6) Formação Acadêmica:

() Graduado(a)

() Pós-graduado(a) Especialista

() Pós-Graduado(a) Mestre(a)

() Pós-Graduado(a) Doutor

() Pós-Graduado(a) Pós-Doutor

7) Área de conhecimento da formação na graduação - (registrar mais de uma área se for o caso)

() Engenharia Aeronáutica () Engenharia Automotiva

() Engenharia da Computação () Engenharia Elétrica

() Engenharia Mecânica Industrial () Engenharia Mecatrônica

() Administração Gestão de Recursos Humanos () Gestão Financeira

Gestão de Produção

() Análise de Desenvolvimento de sistemas () Logística Comercial e Controle de Obras

8) Qual a graduação lhe foi exigida para ocupar o atual cargo de professor nesta instituição?

R _____

9) Há quantos anos você trabalha como professor?

- ☐ 1 ano ☐ 1-2 ano ☐ 3-5 anos
☐ Entre 6 e 10 anos ☐ Entre 11 e 15 anos ☐ Entre 16 e 20 anos
☐ Entre 21 e 25 anos ☐ Entre 26 e 30 anos ☐ Acima de 30 anos

10) Há quantos anos você trabalha como professor nesta instituição ?

- ☐ 1 ano ☐ 1-2 ano ☐ 3-5 anos
☐ Entre 6 e 10 anos ☐ Entre 11 e 15 anos ☐ Entre 16 e 20 anos
☐ Entre 21 e 25 anos ☐ Entre 26 e 30 anos ☐ Acima de 30 anos

11) Carga Horária semanal de Trabalho em interação direta com os alunos

- ☐ Até 10h ☐ Até 20h ☐ Até 30h ☐ Até 40h ☐ Acima de 40h

12) Além da Atividade como docente nesta instituição, você exerce outra atividade profissional ? Indicar número de horas

- ☐ Sim, na área de Educação _____h
☐ Sim, fora da área de Educação _____h
☐ Não

13) Remuneração salarial nesta instituição:

- ☐ Até 2 salários mínimos (1.760,00 R\$) ☐ Até 4 salários mínimos (3.520,00 R\$)
☐ Até 6 salários mínimos (5.280,00 R\$) ☐ Até 8 salários mínimos (7.040,00 R\$)
☐ Até 10 salários mínimos(8.800,00 R\$) ☐ Acima de 10 salários mínimos

14) Qual a sua situação funcional nesta instituição

- ☐ CLT
☐ Prestador de Serviço por contrato temporário
☐ Prestador de Serviço sem contrato
☐ Outros _____

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1) Você realizou atividades de Desenvolvimento Profissional por iniciativa e custo próprios nos últimos dois anos ? Quais ?

2) A instituição em que trabalha oferece apoio as demandas do processo de ensino-aprendizagem ? Assinale .

- () Programas de Nivelamento
- () Palestras
- () Cursos
- () Workshop
- () Oficinas
- () Programa de formação Continuada
- () Flexibilização dos procedimentos de avaliação
- () Recursos e materiais Didáticos
- () Orientações Didático Pedagógica de Coordenadores
- () Outros-----

3) Analisando as temáticas, indique a sua necessidade de formação profissional

- () Conteúdos específicos da disciplina que ministra
- () Práticas de Ensino da disciplina de atuação
- () Gestão e Organização da sala de aula
- () Avaliação da Aprendizagem
- () Tecnologias da Informação e Comunicação para a utilização em sala de aula
- () Formação para a educação Inclusiva
- () Conhecimentos de Psicologia da Educação
- () Conhecimentos da Neurociências
- () Conhecimentos da Sociologia
- () Conhecimentos de Estratégias de Ensino
- () Relações Interpessoais
- () Não tenho nenhuma necessidade de formação
- () Outras _____

4) Quais os recursos didáticos utiliza com suas turmas de alunos ?

- () Jornais e Revistas
- () Livros da área específica da disciplina
- () Documentários
- () Internet
- () Datashow
- () Programas e aplicativos da área

5) Aponte as principais dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam quando ingressam no ensino superior, em sua disciplina específica?**6) Na sua opinião, quais os motivos das dificuldades de aprendizagem dos alunos?****7) Identifique os principais desafios da prática docente no ensino superior na mediação com alunos ingressantes na graduação?**

ANEXO A – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO**OFÍCIO Nº PPGEDH-068/2016**

Taubaté, 19 de setembro de 2016.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Gláucia Rodrigues da Costa Carvalho, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2016/2017, intitulado “Educação e Neurociência: necessidade formativas do docentes de ensino Superior na perspectiva da neurociência”. O estudo será realizado com professores integrantes de instituições privada de nível superior do Vale do Paraíba Paulista, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados os questionários e entrevistas, instrumentos elaborados exclusivamente para este fim, com professores integrantes de instituições privada de nível superior do Vale do Paraíba Paulista. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Ao

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações do ofício nº -068/2016 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Necessidades formativas de docentes do nível superior** , e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação de questionários e entrevistas com Professores e Coordenadores integrantes de Instituição Privada de Ensino Superior do Vale do Paraíba Paulista, devendo ser mantido o anonimato da instituição e da população pesquisada.

Nome da Aluna: Glaucia Rodrigues da Costa Carvalho

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição:

Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Pesquisa: Necessidades formativas de docentes do nível superior****Orientadora:** Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:**Título do Projeto: Necessidades formativas de docentes do nível superior**

Objetivo da pesquisa: A pesquisa a ser realizada tem como objetivo: Conhecer as necessidades formativas do docente que atua com egressos do ensino médio no ensino superior.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados, um questionário e entrevistas, que serão aplicados a 84 professores que atuam em uma Faculdade na região Vale do Paraíba.

Destino dos dados coletados: o A pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio de (questionários e entrevistas), permanecendo de sua posse por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de (questionário e entrevistas). Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da

pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que as necessidades formativas de professores com alunos egressos do ensino médio. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, quando das conclusões da dissertação.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda no Mestrado Profissional em Educação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Gláucia Rodrigues da Costa Carvalho, residente xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx- SP, podendo também ser contatada pelo telefone xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefonxxxxxxxxxxxx. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com suas disponibilidades. Dessa forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pela pesquisadora.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a formação política de professores.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

Gláucia Rodrigues da Costa Carvalho

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha