

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

LUCÉLIO CARDOSO VAZ

O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: novos olhares

IPAMERI (GO)

2021

LUCÉLIO CARDOSO VAZ

O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: novos olhares

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência no Ensino Superior.

Orientadora: Prof.^a Me. Hilma Aparecida Brandão

IPAMERI (GO)

2021

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

VV393p Vaz, Lucélio
O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: novos
olhares / Lucélio Vaz; orientadora Hilma Brandão. --
Ipameri, 2021.
25 p.

Monografia (Graduação em Programa de Pós-Graduação
Lato Sensu Docência no Ensino Superior) -- Instituto
Federal Goiano, Campus Ipameri, 2021.

1. Docência . 2. Ensino Superior. 3. Formação de
professores . 4. Mercado de trabalho. I. Brandão,
Hilma , orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 2/2021 - CMPAIPA/IFGOIANO

ATA Nº 02/2021

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e três dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e um, às 14h00min (quatorze horas) reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem a avaliação da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de especialização, intitulado "**O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: novos olhares**", de autoria de **Lucélio Cardoso Vaz**, discente do Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência do Ensino Superior, do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri. A sessão foi aberta pelo(a) presidente da Banca Examinadora, Prof. M.a. Hilma Aparecida Brandão, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida o(a) autor (a) para, em 30 min., proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o(a) examinado(a), tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência do Ensino Superior, e procedidas às correções recomendadas, o Trabalho de Conclusão de Curso foi **APROVADO**, com a média final **94**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior, na área de concentração em Educação, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência do Ensino Superior da versão definitiva do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A Banca Examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse Trabalho de Conclusão de Curso em periódicos após procedida as modificações sugeridas. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Situação no Programa
Hilma Aparecida Brandão	IFGoiano – Campus Avançado de Ipameri	Presidente
Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira	IFGoiano - Campus Avançado Ipameri	Membro interno

Maria Erlan Inocência Secretaria Municipal de Membro externo
Educação de Ipameri -
Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Erlan Inocência, PROFESSOR AVALIADOR DE BANCA**, em 01/04/2021 10:20:45.
- **Jussara de Fatima Alves Campos Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 31/03/2021 09:07:58.
- **Lucélio Cardoso Vaz, 2019212301630165 - Discente**, em 30/03/2021 20:38:09.
- **Hilma Aparecida Brandao, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/03/2021 17:11:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/03/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 254663

Código de Autenticação: e87d55818d



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Avançado Ipameri
Av. Vereador José Benevenuto (GO - 307), Zona Rural, None, IPAMERI / GO, CEP 75780-000
(64) 3491-8400

RESUMO

O presente artigo, objetiva apresentar uma discussão, pautada em diferentes análises de literatura dos autores referências, como Masetto (2018), Cunha (2013, 2016), Moreira (2012), Ferreira (2010), entre outros, sobre a Docência no Ensino Superior e a sua influência para a formação de profissionais da educação no Brasil. Os objetivos específicos são: (i) analisar o contexto da Docência no Ensino Superior no Brasil e (ii) investigar sobre a formação de professores para o mercado de trabalho brasileiro. A metodologia determinada foi a de cunho qualitativo, a qual preza por uma investigação sobre a realidade social deste grupo em específico, os professores. A análise teórica e documental (LDB/96), sobretudo, ao considerar a inerente diversidade e complexidade da temática proposta, foi basilar para a construção textual. As discussões encontram-se divididas, em duas partes. Na primeira, discute-se sobre a Docência no Ensino Superior. Já, na segunda, de forma complementar, as reflexões se pautam na formação do professor para o mercado de trabalho. O questionamento que norteia o presente texto consiste no seguinte: qual é o contexto da docência do ensino superior no Brasil e a importância do processo de ensino-aprendizagem na formação dos diversos profissionais da educação das escolas brasileiras?

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Formação de professores. Mercado de Trabalho.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONTEXTO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: reflexões teóricas	8
3	FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR	14
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
	REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

A Docência no Ensino Superior e a formação docente são temas amplos e bastante discutidos no mundo acadêmico. Sua importância está relacionada a diversos aspectos, dentre eles, os desafios, progressos, regressos, tanto em questões políticas, sociais e econômicas, quanto na relação pedagógica, de ensino, extensão, pesquisa, formação cidadã, etc.

No caso do Brasil, é sabido que a educação não foi e não é uma prioridade dos governantes do país, embora deva se reconhecer a expansão do ensino superior, principalmente nos anos entre 2002 a 2016, período em se viu crescer os investimentos para com os educadores, estruturas (criação de novas universidades e ampliação de campi por todo território brasileiro), etc.

É válido argumentar, por outro lado, que esses tempos “atípicos”, no ponto de vista de uma valorização real, não foram suficientes para introduzir uma cultura efetiva com o campo da educação, permanecendo, assim, como característica, uma tendência de precariedade aos docentes, discentes e sociedade civil em geral.

Em vista de tal pluralidade, o questionamento que norteia o presente texto consiste no seguinte: qual é o contexto da Docência no Ensino Superior no Brasil e a importância do processo de ensino-aprendizagem na formação dos diversos profissionais da educação das escolas brasileiras?

Conforme essa problemática, objetiva-se no presente artigo apresentar uma discussão que retrata diferentes análises teóricas dos autores referências, sobre a Docência no Ensino Superior e a sua influência para a formação de profissionais da educação no Brasil. Por sua vez, o interesse pelo estudo dessa temática surgiu inerente a sua relevância no quadro nacional, mesmo porque, é de conhecimento que o professor do ensino superior tem uma importância significativa na construção do conhecimento, na pesquisa, extensão, na formação crítica dos alunos, bem como na preparação de futuros profissionais, nas mais diversas áreas.

Na busca deste objetivo, a metodologia determinada foi a de Pesquisa Qualitativa. No método qualitativo é possível privilegiar uma reflexão sobre questões de cunho político, social, econômico, crenças, hábitos, representações, etc., sendo estas caracterizações fundamentais para investigar a realidade social de grupos específicos (JARDIM; PEREIRA, 2009). Portanto, a partir de uma perspectiva plural, busca-se dialogar com diferentes referências, em suas diversas teses, sobre o objeto de estudo e uma exposição documental da LDB/96.

Nesse limiar, destaca-se, artigos, dissertações, teses e livros de diversos autores como: Dias-da-Silva (2005), Souza (2007), Martinez (2009), Ferreira (2010), Moreira (2012), Dassoler e Lima (2012), Scremin e Isaia (2013), Cunha (2013, 2016), Borghetti *et al.* (2017), Melo (2017), Santos, Silva e Oliveira (2017), Cintra (2018), Masetto (2018), Thiele e Ahlert (Sd); entre outros.

A apresentação teórica e as discussões encontram-se separadas, em dois tópicos. No primeiro, é discutido sobre a Docência no Ensino Superior. Já, no segundo, de forma complementar, as reflexões se pautam na formação do professor para o mercado de trabalho.

2 CONTEXTO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: reflexões teóricas

Diferentes autores apresentam considerações a respeito da Docência no Ensino Superior no Brasil. Entre eles, a presente seção destacará Borghetti *et al.* (2017), Cintra (2018), Ferreira (2010), Masetto (2018), Melo (2017) e Scremin e Isaia (2013). Tais autores discutem o objeto de estudo de maneira ampla ou restrita, do ponto de vista teórico e prático este fato consiste como primordial para construção de ideias neste artigo.

Assim, é preciso reconhecer, antes de tudo, a função da universidade – a sua relevância para construção conhecimento, para o desentrelaçamento de diversas complexidades, na constituição da cultura e identidade, no desenvolvimento e entendimento da sociedade (tecnologia, comportamento humano, saúde) entre vários outros importantes aspectos (SILVA, 2001), que estão estabelecidos na tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Há também documentos basilares da educação superior, dentre eles, talvez o mais relevante é expresso pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). No artigo 43, destaca-se os seguintes pontos:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, é notável a existência de uma série de responsabilidades de alcance social, científico, ético e moral da profissão docente. Ainda, é importante ressaltar sobre a importância de capacitação, estimulação ao conhecimento plural, cultural, humanitário, entre outros, que versam a cerca da “universalização” da educação de acordo com as práticas pedagógicas de todo corpo docente (BRASIL, 1996).

Conforme essa apresentação legalista, mas, especialmente pela multiplicidade do tema, é imperativo relatar que existe uma similaridade entre os diferentes pontos de vista deste artigo. A saber, os autores convergem ao argumentarem que os alunos do ensino superior são diferentes dos alunos do ensino fundamental e médio, pois, por serem adultos já aparentam mais maturidade, conhecimento de vida, planos para uma futura profissão, entre outros atributos (FERREIRA, 2010; CINTRA, 2018; SCREIMIN & ISAIA, 2013).

Assim, se colocado em primeiro lugar que o aluno do curso superior é “diferenciado” em virtude de tais características, admite-se que o professor encarregado por esse ensino deve ter como “habilidades” pedagógicas uma compreensão de mundo mais apurada, uma multiplicidade disciplinar, maior capacidade de reflexão e entendimento frente a subjetividade mais bem trabalhados.

Em outras palavras, “o papel do docente universitário deve ir além de simplesmente transmitir os conteúdos teóricos de sua competência” (CINTRA, 2018, p. 570). Até porque, coexiste uma “cobrança” maior por parte dos alunos e isso ocorre justamente pelo fato destes sujeitos serem capazes de inferir questionamentos sobre a prática docente do professor universitário.

Por outro lado, o aluno na universidade possui uma autonomia maior do que as “crianças”, tendo em vista a sua experiência de vida, os ensinamentos básicos, além de todos os

percursos, desafios, questionamentos, erros e acertos que lhe foi posto nesta trajetória. Diante desta convergência, Cintra (2018) argumenta que

[...] existe o fato de os adultos já trazerem alguma experiência ao processo educativo, o que contribui para que o discente também seja responsável pela sua aprendizagem e para o estabelecimento e delimitação do percurso educacional que balizará a sua formação profissional. (CINTRA, 2018, p. 271).

Nessa linha interpretativa, o aluno do ensino superior também é um “autodidata”, isto é, aprende de forma independente, faz pesquisas por conta própria, se organiza em grupos de estudo, busca conhecimento sob pontos de vista diversos, conversa com os professores, colegas e demais pessoas.

De maneira mais madura, o aluno universitário encontra caminhos diversos na busca do conhecimento e isto agrega, também, na forma de docência nas universidades, sobretudo, na qualidade dos debates e questionamentos. Na visão de Melo (2017),

a docência na educação superior é uma atividade complexa, seu exercício exige múltiplos saberes. Pois a educação, independentemente do nível de ensino que aconteça, é uma ação humana. Com o reconhecimento dessa dimensão humana, assume-se que ela se constitui histórica e socialmente e, por isso, é parte integrante da identidade profissional do professor. (MELO, 2017, p. 237).

De acordo com o exposto, a profissão do docente do ensino superior extrapola um pensamento “raso” de que o professor seja um transmissor do conhecimento e os alunos sejam sujeitos totalmente desconexos com a área de conhecimento que se propuseram a cursar. Nesse limiar, o educador necessita estar preparado para diálogos mais densos, transformar ideias complexas em discursos acessíveis e atentar, sobretudo, pelas percepções dos alunos, suas vivências e contribuições.

No entanto, “[...] nenhum professor pode hoje pretender dominar todo o conhecimento de sua área e transmiti-lo organizada e resumidamente para seus alunos” (MASETTO, 2018, p. 2). Isso se explica pelo fato do conhecimento em si ser uma fonte inesgotável, são muitas variáveis e a ciência é compatível com uma ideia plural. Nesse pleito, Cruz (2017) argumenta que

ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes

no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido. (CRUZ, 2017, p. 674).

Ao se considerar a necessidade do aprendizado constante perante a incompletude do ser, este, o professor que também é “aluno”, pois estuda e necessita compreender sempre mais sobre o mundo em sua volta e diferentes visões, presume-se que exista um estado de humildade frente as mais complexas situações no ambiente universitário.

Todavia, é válido lembrar que o educador, para chegar nesta fase “harmoniosa” com as questões didáticas, pedagógicas e de relações que buscam o crescimento conjunto entre os alunos, passa por vários desafios. Por exemplo, o educador universitário, necessita conhecer sobre o ambiente, as dinâmicas educacionais, de pesquisa, extensão, cultura universitária, etc. Nessa perspectiva, Scremin e Isaia (2013) expõem que existe um problema nestas condições, pois os

[...] docentes, na grande maioria, assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. (SCREMIN, ISAIA, 2013, p. 9569).

Diante das reflexões postas, o educador, desde o início da carreira, encontra obstáculos os quais desafiam a sua prática docente. É fundamental lembrar que esta profissão não se restringe ao tempo de aulas. São inúmeras atividades (e nem se conta o fato do estudo teórico mais intenso), como, por exemplo, orientações, produção científica, eventos do próprio departamento, dentre outras.

Ainda, existe uma competição no meio acadêmico que coloca em conflito um ambiente que deveria ser, em tese, de solidariedade entre os docentes. Não raro, este sentido competitivo corresponde tanto para “imagem” do professor-pesquisador e atuante com suas produções, quanto para “o seu nome” entre a comunidade acadêmica, isto é, créditos, prêmios, ascensão na posição de carreira como um professor universitário, entre outros aspectos. No entanto, é importante ressaltar que esta dita “competição” também é resultado de um sistema que, por vezes, instiga essa “supervalorização” a produção acadêmica, sendo os próprios educadores, por fim, reféns desta lógica.

Os educadores não devem buscar apenas as melhores condições salariais possíveis, mas sim colaborar com a essência do processo educativo. Nesse caso, seria

interessante um coletivismo intentando contribuir com o professor, seja nas questões pedagógicas ou nas mais variadas dificuldades.

Em um contexto mais amplo, muitos professores universitários, em diferentes cursos – engenharia, medicina, entre outros – não tiveram uma preparação específica – pedagógica e didática – para exercer os seus cargos. Além disso, os alunos também exigem mais do que aulas expositivas e por isso questionam mais, sobretudo, em virtude desta atual geração ter “nascido” no seio da tecnologia da informação e comunicação. A partir dessa lógica, é preciso uma reorganização estrutural para superar essas questões no cotidiano da universidade.

Nessa acepção, torna-se relevante lembrar que o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, constitui-se, antes de qualquer coisa, por uma responsabilidade coletiva de todos os envolvidos neste processo. Professores, funcionários administrativos, reitores, chefes de departamentos, além dos demais profissionais, compõem um papel imperativo na formação cidadã e do profissional que ali decidiu pela própria iniciativa e possibilidades ingressar em um curso buscando melhores condições de vida, ou seja, “supõe-se que o adulto escolha a profissão e, deliberadamente, o curso e a Universidade na qual fará sua formação profissional” (FERREIRA, 2010, p. 88). Diante dessa realidade, o professor do ensino superior precisa ter em mente este aspecto, no qual a experiência da universidade possa impactar na vida da maioria dos alunos.

Dessa forma, o adulto universitário é um aluno privilegiado no contexto do universo adulto em geral. Sendo assim, supõe-se que o ensino deva ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão escolhida. Desse ponto de vista, o docente do ensino superior deveria ser altamente experiente e conhecedor das várias questões do mundo do trabalho e da profissão do curso em que atua. Embora tudo que foi dito faça muito sentido, a maioria dos adultos universitários sofre de deficiências em seu processo de escolarização e a escolha profissional é muito mais complexa que a autonomia de escolha do adulto. Sabemos que a ‘escolha da profissão’ é condicionada por diferentes fatores que geram insatisfação, desmotivação e, até mesmo, a desistência do curso escolhido. (FERREIRA, 2010, p. 89, grifo do autor).

Como argumentado, o aluno do curso superior é diferenciado. Este delibera suas vontades conforme os seus objetivos de vida. De acordo com este princípio, o professor encara uma responsabilidade multidisciplinar, ou seja, uma realidade plural, de ideias justapostas (BICALHO; OLIVEIRA, 2011) relacionadas com o mundo do trabalho, pois, no fundo, forma-se ali profissionais teoricamente mais qualificados e com responsabilidades sociais diversas. Em outros termos, “pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão

para a qual está ajudando a formar. Obviamente que isso não acontece em nossos cursos de ensino superior” (FERREIRA, 2010, p. 87).

Corroborando com o trecho citado, não é comum que se tenha uma intenção totalmente voltada ao mercado de trabalho, conforme as especificidades de ensino, tendências teóricas dos educadores ou quadro de disciplinas do curso referido. Por essa razão, há ainda uma carga a mais voltada ao educador que, apenas no espaço-tempo da aula, precisa oferecer um subsídio aos alunos.

São desafios diversos para tal ocorrência. É complexo entregar esta responsabilidade apenas para o educador, tendo em vista que o sujeito à frente do processo de ensino-aprendizagem necessita de uma série de estruturas pedagógicas para oferecer maior qualidade em sua prática. Nesse caso, sobre a importância do compromisso com o ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade pública, por parte dos governantes brasileiros, até porque, como lembra Gonçalves (2015, p.1232), “(h)istoricamente, a instituição Universidade constituiu-se como lugar de produção do conhecimento, posteriormente agregando a função de formação de profissionais [...]”. Percebe-se, desse modo, o seu impacto no mundo do trabalho.

Outra questão envolta da valorização real do ensino superior na contemporaneidade é o fato da tecnologia no espaço acadêmico, sobretudo, no contexto da Pandemia do Covid-19, no qual, todos os educadores precisaram aprender – de forma muito rápida – a utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). É provável que depois de superado esse momento de Pandemia, estas tecnologias estejam presentes de forma mais expressiva no contexto da educação superior. Essas tecnologias estiveram distantes de uma democratização para o ensino superior, todavia, com a popularização da internet, dos *smarthphones* e maior uso do “ciberespaço” para pesquisas e ensino diversos, estes dispositivos aparentam estar mais disponíveis para o ensino-aprendizagem. Sobre isso, Ferreira (2010) acredita que a

aprendizagem por meio das diferentes mídias e tecnologias: por muito tempo, grande parte dos docentes do ensino superior reclamava da pouca estrutura física e tecnológica das salas de aula dos cursos universitários. Atualmente, não sabem o que fazer com o arsenal tecnológico que surge todos os dias, que requer um saber fazer diferenciado e uma estrutura operacional que as instituições de ensino superior ficam devendo. Por exemplo, algumas universidades já dispõem de projetores, em suas salas, e muitas vezes não há acesso à internet, pois faltam cabos para as conexões necessárias, não há aparelhagem para ampliação do som, enfim, uma dor de cabeça a mais para o docente. (FERREIRA, 2010, p. 93-94).

O autor descreve uma situação divergente sobre a disponibilidade dos aparatos digitais. É interessante perceber em sua argumentação que esta carência pode envolver ainda mais dificuldades, sobretudo, pela precariedade e também falta de incentivo público. Lembramo-nos das desigualdades regionais no território brasileiro, o corte de verbas do ensino público, a corrupção histórica, além de outros aspectos, sustenta a argumentação de Ferreira (2010). Nesse sentido, faz jus cobrar das autoridades mais incentivo e respeito para com alunos e professores, em todas as instâncias de ensino. Na visão de Masetto (2018), pontua que

desde as últimas décadas do século passado, nossa sociedade vem sofrendo profundas transformações provocadas principalmente pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu três grandes eixos do Ensino Superior Brasileiro: construção e socialização do conhecimento, a valorização do processo de aprendizagem e a formação de profissionais competentes e cidadãos. (MASETTO, 2018, p. 1).

As TICs chegaram ao mundo de forma a impactar muitas questões da vida social, dentre elas, a educação. Utilizar de maneira correta os aparatos tecnológicos pode oferecer uma gama de possibilidades de ensino, todavia, é necessário lembrar que o acesso deve ser permitido de igual teor nas diferentes instituições de ensino. Desse modo, tantos outros desafios também se apresentam para a Docência no Ensino Superior.

Os desafios que se apresentam hoje para a Docência no Ensino Superior envolvem alguns eixos deste ensino que necessitam de urgente debate e imediatas soluções: a construção e socialização do conhecimento interdisciplinar; a valorização do processo de aprendizagem; a formação de profissionais competentes e cidadãos; a concepção do tempo-espço da aula universitária e sua dinamização explorando as possibilidades de ela poder ser realizada em ambientes profissionais; a formação de um professor com atitude de parceria com seus pares e com os alunos, e mediação pedagógica no relacionamento com seus alunos contribuindo com a construção de sua formação profissional. (MASETTO, 2018, p. 16).

Com a explicação de Masetto (2018) encerra-se esta seção relembrando que, independentemente das sofisticções, o educador do ensino superior é um ator fundamental entre os conhecimentos teóricos e as aspirações dos sujeitos históricos. Ainda, a sua construção profissional, tal como cita o autor, insere-se nesta conjuntura. A próxima subseção abordará acerca deste tema com maior profundidade, todavia, especificando a formação de professores para o mercado de trabalho.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta subseção, em complementariedade com o que foi discutido no tópico anterior, retrata-se sobre a formação de professores para o mercado de trabalho brasileiro. Assim, diante as diferentes considerações de autores da área, destaca-se algumas particularidades, desafios e características correspondentes a tal profissão.

A discussão tem início ao destacar que o processo de formação docente é um assunto que desperta vários pontos de vista, sendo eles convergentes e divergentes, nesse interim, é possível apontar as reflexões dos seguintes teóricos: Dias-da-Silva (2005); Cunha (2013, 2016), Martinez (2009); Thiele e Ahlert (Sd); Moreira (2012); Souza (2007); Santos, Silva e Oliveira (2017) e Dassoler e Lima (2012).

Considerar análises diversas sobre a importante relação entre formação para uma vida laboriosa de qualidade e uma correspondência humanitária fundável para o ser social, “trata-se de um estudo de relevância social, por referir-se à educação e ao trabalho, fatores que levam o ser humano ao conhecimento e conseqüentemente a uma valorização da sua autoestima” (MARTINEZ, 2009, p. 10).

A importância do educador no processo de formação profissional, deve ser ressaltado tanto em sua prática quanto nas condições ofertadas para desenvolvimento do seu trabalho, e sua contribuição social como formador de outras profissões, inclusive de outros professores, o educador torna-se um sujeito central na mediação dos acontecimentos relativos ao mundo do trabalho.

“[...] A formação inicial de professores, repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, como a sociedade se modifica com o passar dos anos, o mesmo acontece com o trabalho do professor, uma vez que sua ação é em prol da sociedade” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 4644). Desse modo, ele apreende com a própria situação laboriosa e reaprende a profissão com a prática. Para além destes, existem questões de cunho político, pois,

ser professor é ser político. Há na atuação deste intelectual orgânico a capacidade de coletivamente construir políticas contra hegemônicas na sua práxis educativa. Lançar sementes para a desalienação em meio ao consenso propalado e enraizado é um ato político que só ocorre com o engajamento na luta de classes. (MOREIRA, 2012, p. 112).

Nesse limiar, recorda-se que entre tantas atribuições, o educador discorre criticamente a respeito de diversas problemáticas da vida social, dentre elas o trabalho, sobretudo, pelo processo de “desalienação”, como citado, pois, “o trabalho ocupa um papel

central na vida das pessoas, inclusive como identidade do sujeito e na inserção social das mesmas pessoas (THIELE; AHLERT, sd., p. 5).

Visto como um objeto de preocupação legalista, os professores adentram no mundo do trabalho docente certo de que existe um respaldo em escala nacional, estadual e regional. As leis criadas para esta categoria profissional (LDB/96; Plano Nacional de Educação 10172/2001; Piso Salarial 11738/2008, entre outras) foram regidas sob diversos protestos, lutas, greves, ações políticas mais progressistas, mas, sobretudo, pela organização coletiva sob a égide de uma busca de respeito para com os educadores.

Dassoler e Lima (2012), a respeito do aspecto amplo da discussão (leis de alcance nacional), especialmente naquilo que corresponde a profissionalização destes sujeitos, atestam que

as legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 8).

Ante essa convergência, é interessante dar ênfase ao “tripé” da profissionalização docente supracitada. Nesse sentido, começando pela formação, ponto chave de discussão desta subseção, toma dianteira nas argumentações dos autores, pois é neste processo que se cria um “perfil” profissional. Em outros termos, aí está a base que representa a pessoa responsável em estar em sala de aula, em que os seus atributos pedagógicos e didáticos apreendidos neste momento ímpar para o educador.

Em segundo momento está a participação, ou seja, é de competência deste profissional correlacionar os caminhos teóricos e práticos para com uma realidade “palpável”, tanto para ele enquanto mediador do conhecimento, quanto (e principalmente) para os alunos que necessitam de situações menos abstratas para compreender tudo aquilo que está sendo proposto no ensino.

Seguindo o raciocínio, a experiência é citada em terceiro lugar e não por um acaso. Como o próprio nome revela, a experiência vem com o tempo, com os aprendizados, erros e acertos durante a trajetória do professor. Em sentido de incompletude, de humildade de reconhecer as próprias limitações, a vontade pelo aprendizado teórico, prático e formas de mediar este ensino precisam estar no âmago das intenções do educador. Ainda, o aprender

junto, escutando os alunos como sujeitos construídos do conhecimento, pode proporcionar um enriquecimento mútuo entre professor e aluno.

Tais características que são comentadas nos cursos de formação docente precisam estar no cotidiano da escola. É aí que se coloca em prática toda carga de conhecimento e aprendizado durante os cursos preparatórios, ainda que, por vezes, existam limitações nesta jornada que implicam desafios na práxis.

De acordo com as reflexões de Moreira (2012), algumas problemáticas na formação docente precisam ser discutidas e, sobretudo, combatidas para se ter um contingente profissional mais alinhado com as necessidades educacionais do quadro brasileiro. Nessa linha interpretativa,

[...] diante do nebuloso cenário e dos árduos caminhos percorridos na formação de professores, com o alargamento na sua formação, a formação aligeirada, a precarização do trabalho docente no incentivo por formações descartáveis e pragmáticas, vislumbra-se uma espécie de shopping educacional, com possibilidades diversas para a incessante busca de uma capacitação desenfreada que amplie a oferta de cursos modelados por uma gama de estilos: rápidos, à distância, nos finais de semana, nos períodos de férias do trabalho, semipresenciais, por apostilamento, ciclo de palestras permeadas por novas tecnologias, mas, que também não garantem o emprego e acabam por descaracterizar uma formação docente de qualidade. (MOREIRA, 2012, p. 112).

Conforme explanado, certas ações no mundo do trabalho docente implicam relativos desafios aos quais se relacionam, por conseguinte, com aspectos vulnerabilizantes, tanto no que correspondem as condições laborais, quanto nas ideias pensadas como “ideais” para melhoria do ensino. Tais tendências pesam, corroborando com a argumentação posta, para um declínio qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, até porque, tal como segue as políticas neoliberais, existe uma ideia de precarização na educação inerente aos aspectos ideológicos mais conservadores. Esse fato está incluso em medidas flexibilizantes no campo da educação frente os interesses das classes dominantes.

Os aspectos políticos e ideológicos no campo da educação, sobretudo, envolta das questões que permeiam a formação deste profissional, encontram-se inerentes as reflexões de diferentes tempos, no caso brasileiro. Cunha (2013), por exemplo, argumenta que,

a compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é

concebida como uma construção social e cultural. A contribuição de Paulo Freire nesse sentido foi insuperável. (CUNHA, 2013, p. 614).

Como bem descreve a autora, as teorias do educador Paulo Freire tiveram e ainda tem um forte impacto no pensamento pedagógico nos cursos de formação docente. Paulo Freire ensinou durante toda a sua vida que o professor não pode ser um ser desconectado com o mundo, pois dele faz parte e, ainda, um ser transformador em vários aspectos, dentre eles no âmbito do trabalho (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, a formação docente, pensada enquanto prática, está conectada as diferentes situações, dentre elas, a de pensar uma educação mais humanizada, tal como descreve Cunha (2013), que

[...] a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade. (CUNHA, 2013, p. 622).

Destarte, não se pode perder de vista que no meio as tantas condições pensadas para uma educação mais efetiva, torna-se imprescindível dar condições materiais e pedagógicas desde o momento de formação do profissional até no cotidiano da escola, já na esfera do trabalho. Com isso, complementar ao pensamento de Cunha (2013), o autor Martinez (2009), esclarece que

[...] o trabalhador tenha condições de atender a todas estas exigências, é preciso que a educação do século XXI esteja voltada para o desenvolvimento do aluno como um todo. O que requer um pensamento moderno em relação à educação, sendo necessário equilibrar as políticas educativas e culturais, a formação dos professores, os métodos pedagógicos e o conteúdo, sempre em busca da apropriação do saber, através de uma educação de qualidade que proporcione ao aluno buscar e compartilhar conhecimento. (MARTINEZ, 2009, p. 10).

Segundo o texto citado, é necessária, antes de qualquer coisa, uma transformação, do pensamento, do papel da educação para que assim estabeleça à ideia de qualidade efetiva. Não resolve o problema apenas pensar em teorias “subversivas” e tentar colocá-las em prática meio a um ambiente caótico, ou seja, não se trata apenas de um “perfil” do professor para adequar uma educação reflexiva, emancipatória e libertadora.

O debate sobre qual o perfil de professor desejável e como deve ser a formação desse profissional ainda vigora. No entanto, independente de consensos e dissensos sobre o professor e a formação, o que se espera é um

profissional atento às condições sociais em que está inserido. Assim, tratar da formação dos professores implica, necessariamente, em tratar das condições para que tais conhecimentos sejam elaborados e, também, em tratar do cenário que a carreira do magistério apresenta na condição de perspectiva profissional. (UNESCO, 2004, p. 177).

Corroborar-se com o exposto quando se pensa em um trabalho conjunto entre políticas públicas, ações e educação de formação de qualidade. Essa tríade caminha junto para com uma educação necessária em aspectos pedagógicos, formação cidadã, crítica e que condicione os alunos como centrais no processo de ensino-aprendizagem. São questões que devem ser indissociáveis. Levando em conta essas parcerias, Dias-da-Silva (2005) assevera um outro ponto:

Outra questão nevrálgica é o investimento das universidades nos profissionais parceiros da formação: nos países desenvolvidos, os professores tutores (professores da escola básica) das escolas parceiras da universidade são remunerados para realizar o trabalho formativo com os licenciandos, seja pelo sistema escolar de que fazem parte seja pela Universidade que reconhece seu trabalho formador – ou seja, não é o docente universitário que responde sozinho pela realização e supervisão das atividades práticas dos iniciantes. Num contexto de trabalho intensificado, em que os professores brasileiros do ensino fundamental e médio se veem assoberbado de tarefas e demandas, imersos num cotidiano contraditório com condições precarizadas de trabalho, qual será a recompensa profissional que a universidade e a rede de ensino atribuirão ao investimento (de tempo e trabalho) dos professores parceiros em nossos projetos de formação? (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 398).

Este aspecto da formação docente é imperativo para compreensão da dimensão do investimento para com os educadores no Brasil. O estágio remunerado deveria ser um dos aspectos para evidenciar a relevância deste profissional enquanto o seu papel em sociedade, todavia, ele não existe por lei. Assim, como muitos sujeitos que estão nas licenciaturas são das classes baixas – adentram em cursos voltados à docência pela pouca concorrência e o sonho de conquistar uma vida econômica um pouco melhor – e dado as circunstâncias do estágio no Brasil não ser remunerado, por vezes, eles não conseguem juntar condições materiais para focar as suas atenções apenas nos estudos. Esta questão de precariedade reflete na qualidade da formação deste profissional.

Em vários outros cursos, em seu estágio, os alunos recebem uma remuneração, mesmo que essa não seja elevada, mas de todo modo, representa uma segurança no decorrer desta importante etapa formadora. Assim, os alunos estagiários, em diversas circunstâncias, precisam trabalhar (fora do mundo escolar) e arrumar tempo para fazer aulas de estágio. Caso

fosse remunerada esta fase da formação, alguns alunos teriam condições de focar exclusivamente ao ensino. As vantagens pessoais e sociais são claras. No entanto,

[...] as modificações realizadas no processo de formação de professores corroboraram para a manutenção do *status quo*, a reprodução dos padrões de relações socioeconômicas estabelecidas, o que culminou com o desprestígio que enfrenta a carreira na atualidade. Para ocasionar uma mudança significativa, ousando construir um novo conhecimento, [...] há a necessidade do envolvimento docente na formulação e execução de políticas, de tal modo que as ações dos governantes não somente reflitam os anseios da classe dominante, mas levem em consideração aspectos humanísticos da educação, desenvolvam um plano de carreira adequado e que estimule o constante aperfeiçoamento profissional [...]. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13804).

É preciso ter em mente que a formação do educador, tal como se pode evidenciar nos dizeres citados, está relacionado não apenas para uma educação com finalidade de capacitar os sujeitos para um mercado de trabalho, mas sim, deve ser compreendida como uma “[...] atividade exclusiva do humano, com dupla e simultânea finalidade de inserir os novos humanos na sociedade humana existente e construí-los em sua subjetividade” (PIMENTA, 2019, p. 29).

Tal fato está correlacionado com um exercício de autonomia visto pelo lado da formação destes profissionais, mas, especialmente, sobre aquilo que eles vão aplicar em suas práticas escolares. Se trabalhado de forma assertiva a autonomia dos sujeitos, presume-se que o próximo passo seria o de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, o qual Cunha (2016) descreve que

o protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Ressignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que, pela primeira vez, o descobre a partir da sua condição experiencial. (CUNHA, 2016, p. 99).

O protagonismo está relacionado a prática pedagógica a qual admite os alunos com saberes relevantes na construção subjetiva e objetiva do conhecimento. Não há como

ensinar sem aprender, sem ter sentido em sua formação. É possível reconhecer a formação docente por uma ampla escala, ainda que sempre incompletos os sujeitos precisam também sair de certa zona de conforto e buscar, pelas suas próprias iniciativas este protagonismo.

Como assegura Melo (2018, p. 86) “[...] a história se faz, não somente de contradições, repetições, mas também por ações transformadoras, pela práxis humana, pela resistência e lutas” [...]. O caminho para uma educação “subversiva” perpassa por essas questões e assim deve ser encarada.

Por fim, a discussão é encerrada nesta subseção, todavia sem “fechá-la”, relembando os desafios, interpretações e reinterpretções sobre a realidade do trabalho docente e a importância deste labor para formação de futuros professores. É somente a partir de uma profunda análise estrutural da educação brasileira e da preparação desses profissionais da educação que mudanças significativas podem ocorrer. Nesse sentido, é preciso, diante políticas sistêmicas, um olhar “mais humano”, social e de “investimento” para futuridade, fatos esses relacionados com os aspectos socioeconômicos, culturais e sociais do país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo propomos um diálogo o qual leva a cabo uma discussão fundamental no meio acadêmico e de relevância social: “à Docência no Ensino Superior e a formação de professores para o mercado de trabalho brasileiro”.

Como visto, existe uma multiplicidade de abordagens destes temas os quais desvela desafios, avanços, retrocessos, ou seja, pontos positivos e negativos conforme a visão de diferentes autores do meio acadêmico e também do mundo do trabalho docente do território brasileiro.

Em vista a essas questões, na primeira seção, consideramos alguns elementos imperativos para pensar a prática docente no ensino superior, mas, sobretudo, saber diferenciá-la dos demais ensinos (fundamental e médio). A dinâmica é diferente, especialmente pelo fato de os alunos já serem adultos e apresentarem maiores convicções de suas trajetórias, sonhos e objetivos de vida.

Por essa razão, o papel do professor universitário é compreendido por significados especiais, por apresentar uma dinâmica de preparação para o mundo do trabalho. O educador, por meio das suas práticas pedagógicas, condições intelectivas, pessoais, trajetória de vida e caminhada profissional, deve dispor de um leque de informações complementares e multidisciplinares as quais consigam atender um público diferenciado, esses, alunos-adultos.

No entanto, o educador no ensino superior, enfrenta vários desafios de ordem teórica, pedagógica, pessoal, etc., as quais implicam uma série de dificuldades, até porque existe um “isolamento”, causada por diferentes ocasiões, dentre elas, a competitividade do meio acadêmico e, até mesmo, a falta de empatia e atenção dos demais professores/colegas de trabalho.

O educador do ensino superior está quase sempre carregado de atividades. São inúmeros trabalhos, como, orientação, projetos pedagógicos, ensino, extensão, pesquisa, produção científica, dentre outros. Nesse limiar, acreditamos que a educação do ensino superior necessita, antes de qualquer coisa, de mais união entre os próprios educadores, humanização com aqueles ainda inexperientes e uma estrutura didática e pedagógica mais sólida para todos os profissionais da educação, em especial, em cursos como medicina, engenharia, entre outros.

Todavia, não se pode generalizar. Existem casos positivos aos quais há humanidade nas relações, professores preocupados com a qualidade do ensino e por isso ficam à disposição, conforme a experiência, para repassar importantes sugestões, críticas, conselhos e apoio. Entendemos que esse tipo de ação corrobora com uma perspectiva positiva, especialmente para os alunos.

Na segunda subseção, por sua vez, buscamos discutir sobre a formação de professores para o mercado de trabalho brasileiro, analisando algumas realidades, desde questões no campo da subjetividade até fatos legalistas da profissão. Compreendemos que a pluralidade também faz parte de tal temática, assim, diferentes teóricos contribuíram para as reflexões.

O que se percebe, em passo de complementariedade, é que a formação de professores perpassa por um pensamento igualmente humanitário. São futuros educadores que estarão em salas de aula no ensino público e privado. Esses sujeitos deverão estar capacitados para dialogar com uma realidade distinta da que o professor universitário está habituado, contudo, alguns princípios seguem a mesma linha de raciocínio, porque a visão mais humana da educação transcende o “nível” da escolaridade.

Nesse intento, ressaltamos a necessidade de pensar em melhorias dos cursos preparatórios para docentes, tanto no sentido estrutural, como nas estratégias de ensino. Ainda, questões como a remuneração nos estágios docentes é uma urgência, tendo em vista as dificuldades de alunos de licenciatura quando se pensa em aspectos socioeconômicos. No entanto, o que se espera é uma ação mais efetiva, tanto dos educadores-mediadores do ensino

superior com os alunos-futuros-professores, quanto das políticas públicas da educação. Esta que deveria acompanhar as necessidades de uma educação inclusiva e crítica.

Sabemos que determinados aspectos melhoraram com o passar dos anos. Políticas foram criadas a partir da organização coletiva dos professores, mas, muito ainda deve ser feito. Citamos, por fim, a valorização real dos educadores em todos os níveis, além de reconhecer o valor destes profissionais para futuridade. Aos futuros professores está a esperança de uma educação mais humana.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da Ditadura civil-militar. *In: II SIRSSE e IV SIPD/CATEDRA UNESCO – XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba (PR), 2013.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinariedade e a pesquisa em Ciência da Informação. *Encontros Bibli*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial - República Federativa do Brasil*, Brasília 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CINTRA, Paulo Roberto. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 567-585, jul. 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *Rev. bras. Estud. pedagóg.*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: Características, ousadia e saberes. *In: IX ANPED SUL*. Caxias do Sul. 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. Metodologia qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo? **Anais... 47º SOBER**, Porto Alegre, 26 a 30 de julho de 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios para docência no ensino superior na contemporaneidade. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 2018.

MARTINEZ, Suzana Riquelme Moreno. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. **Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, nº 1, 2009.

MELO, Pamela Karina de. Formação para docência no ensino superior: realidade e desafios. *In: IV SIRSSE e VI SIPD/CATEDRA UNESCO – XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba (PR), 2017.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Espaço acadêmico**. N.132, ano XI, mai.2012.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia de. *In: II SIRSSE e IV SIPD/CATEDRA UNESCO – XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba (PR), 2017.

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Docência no ensino superior: o papel dos docentes nos cursos de licenciatura. *In: II SIRSSE e IV SIPD/CATEDRA UNESCO – XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba (PR), 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal**. São Paulo, 2019.

THIELE, Maria Elizabetha Boll; AHLERT, Alvori Ahlert. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**. Estado do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – UNIOESTE, (s.d.). <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

XIX ENDIPE. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas** / Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p.