



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Brasil

PRATA-LINHARES, Martha Maria; de Almeida PIMENTA, Maria Alzira; Lima Andrade
GONÇALLO, Regina

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DOS
PROFESSORES INICIANTES

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 3, julio-septiembre, 2017, pp. 615-639

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES

PRATA- LINHARES, Martha Maria *

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida **

GONÇALLO, Regina Lima Andrade ***

RESUMO

O Brasil enfrenta problemas históricos e complexos como a desigualdade econômica e social, a criminalidade e a corrupção, entre outros. É consenso que para solução desses problemas a qualidade da educação, em todos os graus de ensino, precisa ser atingida. Uma análise do panorama atual da educação superior brasileira mostra que ainda estamos distantes de consolidar o acesso aos cursos e a necessária qualidade da produção de conhecimento e da formação profissional. As Instituições de educação superior lidam com desafios como o alto índice de evasão e um processo de ensino-aprendizagem cristalizado em práticas que se reproduzem desconsiderando os avanços tecnológicos. A formação de professores para a educação superior pode ser um fator estratégico para construir a educação com qualidade. Tendo esse pressuposto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo objetivo era conhecer os desafios e as expectativas de professores iniciantes da educação superior em duas instituições, uma pública e uma comunitária. Fizeram parte da metodologia: a revisão bibliográfica, a análise documental, a pesquisa telematizada (MORESI, 2003) e o estudo de campo com entrevistas respondidas por professores com até três anos de docência. A análise de conteúdo (FRANCO, 2008) das respostas indicou que a maioria dos entrevistados escolheu a profissão motivada pelo prazer e pelo exemplo; que suas expectativas têm como foco a realização profissional e que os docentes percebem a necessidade de melhorar sua formação pedagógica. Nas considerações finais, são trazidos elementos para respaldar propostas de programas para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Formação de professores. Necessidade de formação profissional.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com doutorado sanduíche na Universidade de Queen's em Ontário, Canadá. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: martha.prata@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), São Paulo, Brasil. E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

*** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Faculdades Associadas de Uberaba e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: reginaysabella@gmail.com

HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A VIEW ON ITS CHALLENGES AND EXPECTATIONS OF BEGINING TEACHERS

PRATA- LINHARES, Martha Maria *

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida **

GONÇALLO, Regina Lima Andrade ***

ABSTRACT

Brazil faces historical and complex problems such as economic and social inequality; crime; and corruption, among others. It is a consensus that in order to solve these problems, the quality of education in all levels must be achieved. An analysis of the current panorama of Brazilian higher education shows that we are still far from consolidating access to the graduate courses; and the necessary quality of knowledge production and vocational training. Higher Education Institutions deal with challenges such as the high rate of evasion and a teaching-learning process crystallized in practices that reproduce without considering the technological advances. Teacher education for higher education can be a strategic factor to build quality education. With this assumption, a research with a qualitative approach was carried out, whose objective was to know the challenges and the expectations of higher education beginning teachers in two institutions, one public and one community. The bibliographical review, the documentary analysis, the telematized research (MORESI, 2003) and the field study with interviews answered by teachers with up to three years of teaching were part of the methodology. The content analysis (FRANCO, 2008) of the answers indicated that, most of the interviewees, chose the profession motivated by pleasure and by example; that their expectations are focused on professional achievement and that they perceive the need to improve their pedagogical training. In the final considerations, elements are brought to support proposals for programs for the professional development of higher education teachers.

Keywords: Higher education. Teacher education. Professional qualification need.

* PhD in Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo with a sandwich doctorate from Queen's University in Ontario, Canada. Professor in the Graduate Program in Education of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM) in Uberaba, Minas Gerais, Brazil. E-mail: martha.prata@gmail.com

** PhD in Education from the State University of Campinas. Professor in the Graduate Program in Education of the Sorocaba University, São Paulo, Brazil. E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

*** Master's Degree student in Education in the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM). Graduated in Letters - Portuguese / English by the Associated Faculties of Uberaba and in Pedagogy by the University of Uberaba. Technician in Educational Affairs in the Federal University of the Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brazil. E-mail: reginaysabella@gmail.com

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: UNA VISIÓN SOBRE SUS DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS DE MAESTROS INICIALES

PRATA- LINHARES, Martha *

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida **

GONÇALLO, Regina Lima Andrade ***

RESUMEN

El Brasil enfrenta problemas históricos y complejos como la desigualdad económica y social; La delincuencia; Y la corrupción, entre otros. Es consenso que para resolver estos problemas, la calidad de la educación, en todos los grados de enseñanza, necesita ser alcanzada. Un análisis del panorama actual de la educación superior brasileña muestra que aún estamos lejos de consolidar el acceso a los cursos; Y la necesaria calidad de la producción de conocimiento y de la formación profesional. Las Instituciones de Educación Superior tratan con desafíos como el alto índice de evasión y un proceso de enseñanza-aprendizaje cristalizado en prácticas que se reproducen desconsiderando los avances tecnológicos. La formación de profesores para la educación superior puede ser un factor estratégico para construir la educación con calidad. Con ese presupuesto, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, cuyo objetivo era conocer los desafíos y las expectativas de profesores iniciantes de la educación superior en dos instituciones, una pública y una comunitaria. Como parte de la metodología se realizó: la revisión bibliográfica, el análisis documental, la investigación telematizada (MORESI, 2003) y el estudio de campo con entrevistas respondidas por profesores con hasta tres años de docencia. El análisis de contenido (FRANCO, 2008) de las respuestas indicó que, la mayoría de los entrevistados, escogió la profesión motivada por el placer y el ejemplo; Que sus expectativas tienen como foco la realización profesional y que perciben la necesidad de mejorar su formación pedagógica. En las consideraciones finales, se traen elementos para respaldar propuestas de programas para el desarrollo profesional del docente de la educación superior.

Palabras clave: educación superior. Formación de profesores. Necesidad de Formación profesional.

* Doutora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo con un doutorado sanduiche en la Universidad de Queen's en Ontário, Canadá. Profesor de Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Triângulo Mineiro (UFTM) en Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: martha.prata@gmail.com

** Doutora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas. Profesor de Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Sorocaba, São Paulo, Brasil.. E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

*** Maestría en Educación por la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM). Licenciada en Letras - Portugués / Inglés por las Facultades Asociadas de Uberaba y en Pedagogía por la Universidade de Uberaba. Técnica en Asuntos Educativos en la Universidad Federal del Triángulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: reginaysabella@gmail.com

=====

1 INTRODUÇÃO

O tema da qualidade na educação tem sido abordado por várias perspectivas. Como explica Gadotti (2013), é um conceito complexo, que envolve as pessoas e está diretamente ligado à melhoria de suas vidas e à concepção do que se entende por educação. Para o autor, a qualidade precisa ser encarada de forma sistêmica e considerando que quantidade e qualidade são complementares, pois “[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” (GADOTTI, 2013, p. 2). Apoiado em texto do MEC (2009), o autor observa que a qualidade tem relação com a organização e a gestão do trabalho na escola, com a dinâmica curricular e, especialmente, destacamos para este artigo, com a condição de trabalho, a formação e a profissionalização do professor.

A educação de qualidade no Brasil ainda é um desafio a ser alcançado, independentemente do grau ou da modalidade da educação. Seja na educação básica ou na universitária, é indiscutível que ainda estamos distantes de nos considerarmos um país com a maioria das pessoas bem educadas e escolarizadas. Uma das explicações para essa condição pode estar no fato de o número de jovens brasileiros que não estudam e não trabalham ter aumentado nos últimos três anos, sendo apontado, desde 2010, como um fator preocupante. De acordo com o Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos (DEPEC) do Bradesco (2017), em 2010, esse número estava em torno de 18% e, em 2015, era pouco mais de 16%.

No primeiro semestre de 2017, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) apontou que continua alto o número de jovens brasileiros que não tem ensino superior completo. Dados do DEPEC-Bradesco (2017) também mostraram que o número de jovens brasileiros que não trabalham, não estudam e estão na faixa etária de 18 a 24 anos aumentou para 28%. O fenômeno é complexo e se deve a inúmeros fatores que passam pela crise econômica; pela escolhas e trajetórias individuais; e pelos contextos em que as pessoas estão inseridas.

Os jovens que entram na educação superior e não permanecem passam a fazer parte do número elevado de estudantes que evadem das instituições de educação superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que, em 2010, 11,4% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse

número aumentou chegando a 49%. Estudos realizados ao longo dos últimos anos mostram que as causas da evasão são diversas. Elas são atribuídas às dificuldades financeiras tanto para pagar mensalidades como para a manutenção dos estudantes, materiais escolares, moradia e alimentação, dentre outros (AMARAL, 2008); à diversificação e à qualidade dos sistemas, somadas às características dos cursos e à falta de condições de permanência (CARVALHO, 2006); à insatisfação dos estudantes com tutores e professores; às tecnologias inadequadas e à falta de habilidade para o uso das tecnologias (BITTENCOURT; MERCADO, 2014); e, como afirmam Morosin *et al.* (2011, p. 9), “[...] os fatores econômicos não são os únicos responsáveis pelo abandono nos cursos de graduação”. São também responsáveis pelo abandono dos cursos aspectos ligados à vida pessoal, como as falsas expectativas e insatisfações por parte dos estudantes em relação aos cursos e às instituições, aliadas às questões associadas ao desempenho – apontando que a decisão de sair ou permanecer na educação superior é tomada pelo próprio estudante.

Outro fator igualmente relevante foi a chegada das tecnologias digitais, que trouxeram, para o interior das instituições, estudantes inseridos na cultura digital. Essa condição tem afetado a dinâmica da sala de aula. As instituições de educação superior passam a ter a responsabilidade de ensinar estudantes que têm acesso à quantidade maior e mais variada de informações e em menor tempo, dentre outras características. Uma realidade complexa na qual o processo ensino-aprendizagem apresenta-se cada vez mais diverso daquele em que muitos dos seus docentes se formaram e ao qual estão habituados. Para lidar com essas mudanças, competências específicas estão sendo exigidas.

De acordo com Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os cursos em nível de pós-graduação *strictu sensu*, prioritariamente mestrado e doutorado, são responsáveis pela preparação dos professores para o exercício do magistério no ensino superior. Porém, na maioria das vezes esses cursos formam pesquisadores e não docentes, fomentando discussões a respeito das relações entre pesquisa e ensino de qualidade na educação superior. E ainda algumas perguntas permanecem inquietando o meio acadêmico: um bom pesquisador será um bom professor? Os saberes necessários ao ensino fazem parte da formação e dos processos de

=====

pesquisa? Os professores, ao escolherem essa profissão, têm noção da dimensão do que é ser um docente na educação superior?

Cumpramos lembrar que as atribuições do professor, na relação com o saber e na condição de especialista em um determinado assunto, além de ministrar aulas, incluem também a gestão de cursos e o desenvolvimento de currículos – mesmo que alguns não se deem conta disto.

Entendemos que os currículos, além de seu caráter de ordenação da experiência e sistematização formal, são um processo com diversas interferências, reelaborado em função de tempos, espaços e contextos, extrapolando a visão de um produto, de um plano ou de um conjunto de ações. O currículo é uma proposta educacional de cada instituição, composta por um conjunto de conhecimentos, vivências, competências e habilidades, de atitudes e valores e de relacionamento dos envolvidos. Pensando o currículo dessa maneira, evidenciamos que as expectativas das instituições sobre o papel dos professores se altera, não bastando ministrar aulas. Segundo Masetto (2011, p. 5), a maneira de organizar um currículo:

[...] permite pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais que estejam voltados para a transformação da ordem social, em benefício de melhores condições de vida para as populações (MASETTO, 2011, p. 5).

Inserida nesse contexto, na discussão que propomos, o tema central é o professor iniciante na educação superior. Estruturamos nosso artigo em quatro partes: a primeira apresenta um panorama sobre a educação superior no Brasil; a segunda aborda o desenvolvimento profissional docente na educação superior no Brasil; a terceira parte apresenta e discute o que professores de duas instituições de educação superior em início de carreira dizem a respeito de suas motivações, expectativas e frustrações e necessidades profissionais; por fim, apresentamos, nas considerações finais, elementos para uma proposta de desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INQUIETAÇÕES E DESAFIOS

O relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2016), a partir da realidade de 35 países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e de países parceiros, como o Brasil, fornece informações anuais a respeito da educação em todo o mundo e traz uma dura realidade ao Brasil. O relatório mostra que apenas 14% dos adultos brasileiros obtiveram uma formação na educação superior.

Esse dado nos coloca o Brasil abaixo da média dos países pesquisados, que é 35%. Temos o menor índice dos países da América Latina que disponibilizaram seus dados sendo Chile (21%), Colômbia (22%) e México (16%). O mesmo relatório lança uma luz mostrando que a geração mais jovem (de 23 a 34 anos) apresenta um sinal de progresso, uma vez que 16% ingressou na educação superior, em comparação com 11% entre os adultos de 55 a 64 anos. Em 2015, o relatório (OCDE, 2015) mostrou que a proporção de brasileiros que concluiu a educação superior foi de 12% e mais de 50% dos brasileiros não tinham concluído o ensino médio. Na figura a seguir, visualizamos de maneira comparativa a proporção de adultos entre 25 e 64 anos com educação superior no Brasil e em outros países, no período de 2013/2014.

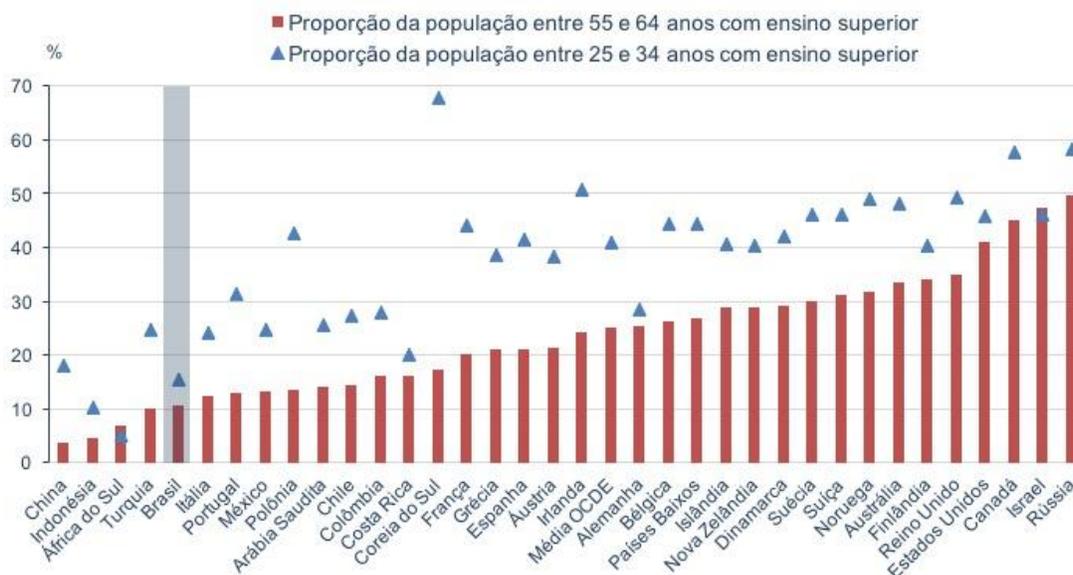


Figura 1: percentagem de adultos com ensino superior por grupos de idade

Fonte: Education at a Glance, OCDE, 2015, s/n

=====

Uma reflexão a partir dos dados quantitativos da Coréia do Sul sinaliza que o aumento significativo da escolarização pode ocorrer de uma geração para outra, desde que haja vontade política e gestão competente. Também sinaliza que os desafios brasileiros são quantitativos e qualitativos, passando pela expansão e pelo acesso à educação superior, pelas propostas curriculares, pela infraestrutura, pela qualidade do trabalho docente, dentre muitos outros fatores que contribuirão para uma formação universitária de qualidade.

A expansão da educação superior já vem sendo realizada há algum tempo. De acordo com Barros (2015), o Brasil apresentou um crescimento de 110% no total de matrículas no período de 2001 a 2010, sendo a rede privada a grande responsável pelo oferecimento da educação superior contando com o apoio financeiro do governo (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006). Dados do Inep (2015) também apontam que as matrículas subiram 93% em comparação com 2003, sendo que 20% estão no ensino público e 75% estão no ensino privado. Autores como Barros (2015) e Chaves e Amaral (2016) advertem que a maioria do setor privado é constituído de instituições que não promovem atividades que fazem a interligação do ensino, da pesquisa e da extensão, e muitas têm uma concepção de universidade calcada em princípios mercantilistas e produtivistas. Porém, esses dados não permitem uma avaliação da qualidade do que está sendo oferecido na educação superior.

É importante também salientar uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) é atingir uma taxa líquida (percentual da população de 18-24 anos na educação superior) de 33% e uma taxa bruta (percentual da população na educação superior sobre o universo da população de 18-24 anos) de 50%, e 40% das novas matrículas, no setor público. Assim, o quantitativo de matrículas públicas precisa ser elevado mais que as privadas, e para que isso seja possível os recursos precisam ser dirigidos às instituições públicas (CHAVES; AMARAL, 2016).

A qualidade da educação superior depende da superação de desafios com várias origens, dentre eles, talvez o mais crítico por sua magnitude seja a desigualdade social, que exige avanços na direção da inclusão social. Outros desafios incluem: a formulação de propostas que orientem a expansão e o acesso à educação superior; a criação de políticas para que isso ocorra com a

qualidade desejada; e a “[...] busca de equilíbrio nas tensões presentes na educação superior, resultantes do embate entre as demandas da economia do conhecimento e as oriundas de outros setores da sociedade” (PEIXOTO; SOUZA SOUSA, 2016, p. 17).

Aliado a isso, de acordo com os dados do INEP (2015), mais da metade da população no Brasil não concluiu o ensino médio. O ensino médio brasileiro não está formando pessoas em quantidade suficiente para alimentar a Educação Superior. A análise de Barros (2015) mostrou que do ano 2003 a 2010 já havia menos concluintes do Ensino Médio que vagas ofertadas no nível superior.

Além da necessidade, e do desafio, de levar mais alunos para as instituições de educação superior também precisamos manter esses alunos, o que já vimos, pela alta taxa de evasão, que não é tarefa fácil. Autores como Baggi (2011), Silva (2013), Ambiel (2015), Sousa e Maciel (2016) apontam que, considerando a importância do tema, a questão da evasão ainda é pouco estudada no Brasil.

Abordando o aspecto da evasão nos processos de expansão das universidades federais, Borges (2013) chama atenção para o fato de que esse é um problema muito sério e que ocasiona o desperdício do investimento público. Com relação à “formação dos formadores”, Borges (2013, p. 275) ainda menciona o fato de não haver, nos projetos de expansão pesquisados, projetos de formação continuada em serviço, ou de experiências no planejamento coletivo e/ou replanejamento entre professores, gestores e/ou coordenação pedagógica.

Os dados, as análises e reflexões levantadas sobre as instituições de educação superior brasileiras nos levam a questionar se dispomos de professores preparados para o exercício da docência nesse contexto. Concordamos com Masetto e Gaeta (2016), Lima (2015), Cunha e Zanchet (2010) que a função da docência, assim como da pesquisa, exige formação.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, ainda estamos ligados à ideia de que a docência nas instituições de educação superior tem como pressuposto que o domínio do conhecimento específico e a excelência na pesquisa são suficientes para exercer a docência com qualidade. Masetto (2003) explica que essa

=====

é uma questão histórica e está relacionada a resquícios do modelo de ensino superior implantado no Brasil (francês-napoleônico). Os cursos e as faculdades criados, desde seu início, se voltaram para a formação de profissionais competentes em determinada especialidade, valorizando mais o conteúdo específico do que o conhecimento pedagógico.

Esse modelo de ensino teve repercussão nos currículos, na maioria rígidos e com disciplinas seriadas, e foi fundamentado na crença de que “quem sabe automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13). Outro dado importante, segundo o autor (p. 17), é que até a década de 1970, ainda que no Brasil já estivessem em funcionamento inúmeras universidades e a pesquisa fosse uma realidade, praticamente o que se exigia para ser um professor universitário era o bacharelado e a competência comprovada na sua profissão. Mesmo vivendo uma outra realidade, ainda sentimos essa herança cultural que pode ser percebida nos poucos espaços existentes nas instituições para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior.

Concordamos com Cunha e Zanchet (2010, p. 193) ao afirmarem que a qualidade da educação está relacionada ao desempenho docente:

Talvez seja possível inferir que, se houvesse a geração de um clima de alta qualificação da docência, haveria melhores indicadores da qualidade do ensino, sobrepondo-se aos resultados concretos de pesquisas ou aos investimentos em aparatos e em infraestrutura. Poder-se-ia, também, estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Dentre as atribuições do docente, uma dela é ensinar, o que pressupõe duas dimensões: uma intencional e uma de resultados. É uma tarefa que exige a compreensão da área específica a ser ensinada e seu significado social. O docente precisará entender o currículo, realizar um planejamento, escolher um método de ensino e os recursos para alcançar seus objetivos, saber relacionar com os alunos, estabelecer critérios de avaliação, entre outros (GAETA; MASETTO, 2013).

Apesar das complexas atribuições do docente, há uma contradição quando Melo (2012) aponta que na maioria das universidades privilegiam-se as atividades de pesquisas, e nas *Martha Maria PRATA-LINHARES, Maria Alzira de Almeida PIMENTA, Regina Lima Andrade GONÇALLO*
Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes.

discussões entre professores o assunto é sempre sobre os artigos publicados, projetos aprovados e verbas recebidas, não existem perguntas referentes a metodologias ou aprendizagem dos alunos. Pensamos que isso se deve às atividades de ensino serem menos valorizadas no contexto universitário ou por não existirem espaços institucionais de desenvolvimento profissional do docente, o que torna compreensível que os professores da educação superior estejam menos sensíveis e atentos às questões pedagógicas.

Essa realidade não é a mesma em outros países. Muitas universidades estrangeiras, e até mesmo os alunos, reconhecem a importância dos espaços de formação para o docente da educação superior. Esses espaços têm nomes específicos e recebem recursos financeiros. Os espaços são físicos e virtuais, com agendas de encontros, materiais bibliográficos e apoio aos professores, dentre outras coisas:

Uma história interessante aconteceu na Universidade de Queen's, no Canadá. O *Center for Teaching and Learning* – CTL (Centro para Aprendizagem e Ensino, espaço para a formação dos docentes da instituição) foi criado porque em 1992 os alunos da universidade fizeram uma doação de 700 mil dólares canadenses para a criação de um espaço dedicado à formação dos professores universitários naquela universidade (PRATA- LINHARES, 2012, p. 60).

4 COM A PALAVRA: O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

A conjuntura apresentada, que entendemos trazer elementos relevantes para se pensar a condição do professor em início de carreira na educação superior, é objeto desta pesquisa. A questão que orientou o processo de pesquisa foi: quais os desafios e as expectativas dos professores iniciantes da educação superior?

Para responder essa pergunta, além da revisão bibliográfica, fez parte do delineamento desta investigação, a pesquisa telematizada (MORESI, 2003) para coleta de dados sobre a educação superior no Brasil em fontes como Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Inep. Complementando, para trazer a fala dos sujeitos, foi realizado um estudo de campo, no qual foram entrevistados 14 professores de duas universidades: uma comunitária, de São Paulo, e uma

=====

federal, de Minas Gerais. A condição de participação dos professores na pesquisa era ser professor iniciante na educação superior. Como professor iniciante consideramos o docente com até três anos de docência.

As perguntas da entrevista tinham a perspectiva da temporalidade, na medida em que procuravam provocar, no professor, a reflexão sobre o passado (como chegou à sala de aula) e o presente (refletir/avaliar sua condição atual e o futuro; o que necessita mudar/aprender para melhorar) de sua escolha. São elas: o que *motivou* você a ser professor universitário? Quais eram as suas *expectativas* ao ingressar na carreira docente, o que você esperava, sonhava encontrar ou realizar? Essas expectativas foram alcançadas ou frustradas? O que você gostaria de aprender para satisfazer suas maiores *necessidades* profissionais?

As entrevistas foram realizadas, presencialmente ou por Skype, nos meses de março e abril de 2017. As respostas foram transcritas para possibilitar a realização da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Entendemos que a fala expressa significado e sentido. Ao interpretá-la, é possível captar a compreensão, os sentimentos e os valores que ela contém. Como afirmou Bardin (2004), a análise do conteúdo contribui para a superação da incerteza em relação à leitura do objeto de estudo, tornando-a válida e aumentando a pertinência das inferências.

4.1 Motivos

Partimos do pressuposto de que identificar qual a motivação para a escolha do magistério como profissão poderia elucidar quais as condições iniciais do docente para desempenhar esse ofício, bem como suas prováveis fragilidades. A motivação dos professores, especialmente durante o desempenho da sua função, tem sido objeto de vários estudos (JESUS; SANTOS, 2004; LAPO; BUENO, 2003; ESTEVES, 1992) por sua relação direta com a insatisfação no trabalho, mais conhecido como mal-estar docente e também por sua associação com o fracasso e a evasão escolar. As categorias mais evidenciadas nas respostas foram: **prazer** (Professores 2, 3, 5, 7, 8, 9 e 10) e **exemplo** (Professores 1, 6, 7 e 12). A semântica em torno do lúdico, do **prazer**, é possível observar em:

... sempre gostei de estar ensinando, comecei na educação básica, mas, o ensino superior sempre foi minha maior meta. (Professor 2)

Paixão por ensinar. (Professor 3)

Durante o mestrado, fiz estágio em Docência ... turmas menores, mais envolvimento dos estudantes, fizeram disso uma experiência agradável. (Professor 5)

Eu não tinha intenção de dar aula... pensei em complementar a renda da consultoria, com as aulas. ... gostei tanto que estou dedicado somente a isso. Quando vi que era prazeroso, sem muito planejamento, mas fui contagiado. (Professor 8)

O **exemplo** como motivação para ser professor aparece em:

...tenho dois exemplos em casa que são meus pais, além de ...proximidade muito grande com os professores da graduação. (Professor 1)

Minha família é de professores. Cresci neste ambiente. (Professor 6)

Meu avô e tio eram professores, meu sogro e esposa também são. (Professor 7)

Principalmente, os professores de química e de física me influenciaram a seguir essa carreira e durante a graduação também. (Professor 12)

Menos frequentes, mas também significativas, foram as categorias: **acaso** (Professores 5, 8 e 12), **compromisso** (Professores 3, 4 e 14) e **condição para pesquisar** (Professores 9, 10 e 13). O acaso, em geral, aconteceu, para os professores pesquisados, antes do prazer. Ou seja, o acaso levou-os à sala de aula e o prazer é que os fez permanecerem nela. O compromisso foi apontado como uma decorrência da necessidade de melhorar a formação dos professores. A condição para pesquisar foi manifestada pelos professores que, mais afeitos à pesquisa, veem na docência o “passaporte” para poderem fazer o que realmente gostam: pesquisar.

Essas categorias apareceram associadas aleatoriamente. Um professor pode ter citado o prazer e o compromisso (Professor 3) como motivações, ou prazer e condição para pesquisar (Professor 9).

=====

Em um primeiro momento, interpretamos positivamente a maior incidência de prazer e exemplo como motivações para docência. Essas categorias nos remeteram à visão da docência como uma profissão que proporciona satisfação (quando associada ao prazer) e que preserva a tradição (associada ao exemplo, a profissão se perpetua nas gerações). Essa interpretação se manteve, mas consideramos que precisaria ser confrontada com outros dados da realidade. Em um país com muitos desafios relacionados à educação, alguns deles apontados na primeira parte deste trabalho, o que significa escolher a profissão motivada pelo prazer ou por um exemplo? Seria uma escolha que desconsidera a complexidade e a gravidade das condições da educação no Brasil e está permeada por uma visão romântica da docência?

Esses professores conhecem a conjuntura educacional do país? Têm clareza de sua gravidade? Ou o prazer transcende as dificuldades conhecidas? Se conhecem as dificuldades, o compromisso com uma reconstrução do país precisaria ser citado nas motivações?

4.2 Expectativas

Na sequência das motivações, consideramos que ouvir os professores sobre suas expectativas, ao ingressarem na carreira docente, e se elas foram alcançadas ou frustradas, permitiria fazer uma avaliação, delinear um retrato, sobre as condições em que os professores se encontram.

As expectativas dos professores tiveram cinco incidências associadas à categoria **realização** (Professores 1, 2, 3, 5 e 6).

*Sempre tive muita satisfação em poder explicar os assuntos para os outros.
(Professor 1)*

ser reconhecida como professora. (Professor 2)

oportunidade de aprofundamento das discussões relevantes para a melhoria da qualidade do ensino. (Professor 3)

Imaginava coisas legais para aula. (Professor 5)

Sempre esperei fazer a diferença na vida de alguém. Não sonhava e não tinha expectativas, por isso, não me frustrou. Sonhava dar aula e fazê-lo bem feito. (Professor 6)

As categorias **superação** (Professores 1, 8, 9 e 10) e **socialização** (Professores 1, 3, 4 e 14) aparecem, portanto, com a mesma incidência. A superação estava associada ao desejo de ser um professor melhor do que os seus professores tinham sido, como é possível observar nos fragmentos a seguir:

Hoje, sou o professor que gostaria de ter. (Professores 1)

Um pouco queria dar aulas que meus professores não me deram. (Professores 8)

...deixar mais simples. Quando o prof. fala mais entusiasmado sobre o assunto, contagia os estudantes. (Professores 9)

Senti na minha formação que teve muito conhecimento teórico e prático, mas não sabia quando iria usar. Pensei levar o que vivo na clínica, tenho domínio, para ajudar a entender o que é importante na vida prática, nos desafios do cotidiano da clínica. (Professores 10)

A socialização remetia ao desejo de compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, indicando, ainda que não explicitamente, a valorização deles. Essa categoria foi depreendida a partir de falas como estas:

expectativa foi compartilhar o conhecimento (Professores 1)

Sonho de compartilhar conhecimentos e produção de conhecimentos. (Professor 3)

...o conhecimento se torna mais prazeroso quando o professor interage com sua sala, mostrando que seus alunos também têm direito de voz. (Professor 4)

=====

estimula a construção de informações, não apenas a transmissão de algo pré-existente, além de possibilitar o trabalho com pessoas com visões complementares. (Professor 14)

As três categorias mais frequentes nas expectativas dos professores remetem a uma percepção da profissão como atividade agradável, transformadora e social. Agradável porque esperavam, imaginavam coisas boas; transformadora, na medida em que podem fazer o que outros não fizeram; e social, no sentido de acontecer com o outro.

Para nós, foi interessante observar que a categoria socialização comporta dois pilares da definição de educação que compartilhamos. Tal qual Charlot (2001), entendemos educação como um triplo processo de humanização, socialização e singularização. Ao ressaltarem a importância de compartilhar e construir conhecimentos, os professores estão atendendo à humanização e ao valorizarem que esse compartilhamento se dê com interação e troca, à socialização.

Quanto às frustrações, a categoria mais citada foi o **desinteresse** dos estudantes (Professores 2, 4, 5 e 9):

O que tem me frustrado são os alunos que possuem falta de interesse quanto ao conhecimento. Fico extremamente desanimada com estas situações. (Professor 2)

O desinteresse por parte de uma minoria em sala de aula. (Professor 4)

Esperava encontrar estudantes comprometidos (Professor 5)

...quando chega na sala de aula, há vários tipos de estudantes: interessados e desinteressados, independente do que você falar, não estão prestando atenção. (Professor 9)

Outras categorias associadas à frustração dos professores foi sua **falta de formação, desvalorização da educação e desvalorização do trabalho do professor.**

As frustrações parecem revelar desconhecimento sobre o que acontece com a educação no Brasil. A desvalorização da educação e do trabalho dos professores, tanto quanto o desinteresse dos estudantes, são problemas históricos sobre os quais qualquer professor precisaria estar informado e preparado para lidar. Esse resultado pode ser justificado pela falta de formação específica que informasse e ajudasse a refletir sobre possíveis estratégias de enfrentamento.

Martha Maria PRATA-LINHARES, Maria Alzira de Almeida PIMENTA, Regina Lima Andrade GONÇALLO
Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes.

4.3 Necessidades profissionais

A resposta mais frequente para o que gostaria de aprender para satisfazer suas maiores necessidades profissionais foi: **didática**. Nove dos catorze professores manifestaram o desconforto com o seu desempenho no processo de aprendizagem precisando, portanto, mais embasamento para “dar aula”. Essa demanda é perceptível em:

uma maior habilidade para transmitir o conteúdo. (Professor 1)

acredito que temos muito a aprender sobre “como ensinar” é algo que deve permear nossa carreira. (Professor 3)

porque ainda sinto que não estudei para dar aula...Trabalhando estratégias e técnicas de ensino; os diferentes saberes do professor; o que perpassa a prática, suas várias dimensões. (Professor 5)

Gostaria de aprender mais metodologia de ensino e psicologia, mais sobre comportamento e desenvolvimento. (Professor 6)

preciso estudar também a parte didática: métodos de ensino, de comunicação professor-estudante, como elaborar a avaliação; como lidar com estudantes com necessidades especiais. (Professor 8)

Eu acho que o que faltou para mim, e o que eu preciso aprender mais, é essa didática. (Professor 12)

Duas categorias apareceram com incidências iguais (quatro): **gestão** (Professor 1, 3, 11 e 14) e **avaliação** (Professor 8, 9, 10 e 13). Ambas estão associadas à prática educativa, seja no caso da gestão, por envolver as escolhas (de atividades, estratégias, tempo etc.) e as estratégias; seja no caso da avaliação, por envolver visões sobre aprendizagem e desempenho e sobre o que fazer a partir delas. Para a categoria gestão, as respostas foram:

a gestão de conflitos e o papel do educador como mediador. (Professor 3)

Conciliar...atividades de ensino pesquisa e extensão. (Professor 11)

=====

Curso e treinamento de Administração e Gestão Pública para todos os servidores. (Professor 12)

Na categoria avaliação, é perceptível o foco no instrumento, endossando resultados de pesquisas sobre esse tema (MORETTO, 2008; ALVES; PIMENTA, 2014), e não em sua função diagnóstica, classificatória ou formativa (LUCKESI, 2001; FERNANDES, 2006; VILLAS BOAS, 2001). Ou ainda, aspectos tão importantes quanto desconsiderados como os critérios de avaliação (DEPRESBITERIS, 1989; MORETTO, 2008) e a fraude acadêmicaⁱ (PIMENTA; PIMENTA, 2015; PIMENTA; PIMENTA, 2016). Alguns exemplos:

saber como avaliar: elaboração e outros instrumentos. (Professor 9)

o jeito de elaborar uma prova, se questão dissertativa ou não. (Professor 10)

novas ferramentas de avaliação, para fugir um pouco da prova. (Professor 13)

Ao analisar os relatos dos professores sobre o que precisam aprender ou melhorar em sua prática, a convergência de aspectos relacionados à formação de docentes remete à fragilidade e aos desafios da educação superior no Brasil. A fragilidade diz respeito à ausência de programas de formação específica para professores desse grau de ensino. À pós-graduação, *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, é atribuída a responsabilidade de oferecer a teoria e a prática sobre um campo de conhecimento multidisciplinar, como é a Pedagogia.

Se o curso é de especialização sobre didática do Ensino Superior, serão 360 horas; se é sobre qualquer outra temática, uma disciplina, em geral, de 30h, terá a função de “formar” o professor. No Mestrado, acadêmico ou profissional, em seus 24 meses de duração é preciso que o estudante adquira a base teórica sobre educação (no caso de oriundos da área de Educação, base teórica mais aprofundada. No caso dos provenientes de outras áreas, toda a base teórica); defina um problema de pesquisa, seu delineamento, a coleta de dados e a análise; e redija a dissertação. Esse tempo seria suficiente para formar o pesquisador e o professor da educação superior? Como os professores de programas de pós-graduação têm avaliado a qualidade da formação realizada?

O desafio se configura quando relacionamos a alta taxa de evasão com as demandas de formação pedagógica. Entendemos que vários fatores, especialmente econômicos, impactam a permanência do estudante na educação superior. Entretanto, é possível pensar que a fragilidade

Martha Maria PRATA-LINHARES, Maria Alzira de Almeida PIMENTA, Regina Lima Andrade GONÇALLO
Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes.

apontada pelos próprios professores poderia impactar as decisões de estudantes? Quais mudanças são urgentes na forma como o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação são conduzidos?

Dois professores (8 e 14) relataram o trabalho administrativo excessivo como um problema que demanda que eles adquiram novas competências. Por ocasião da apresentação desta pesquisa no *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)* (2017), professores de outros países concordaram, durante o debate, com essa visão e indicaram que essa é uma questão que extrapola o Brasil. Entendemos que a substituição do aparato em papel para controle de faltas e notas pelas plataformas on-line e preenchimento de formulários com solicitações diversas, desde avaliações a promoção de eventos, dentre outros, passou o trabalho que antes era de assistentes administrativos para o professor. Esse é mais um dos impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da reengenharia no processo ensino-aprendizagem.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa sobre a educação superior no Brasil e o estudo com os professores em início de carreira sobre suas motivações, expectativas e necessidades, é possível pensar que o enfrentamento da fragilidade, na formação dos professores, vai além da demanda por investimento.

As análises das respostas indicaram que os professores escolheram a profissão, em sua maioria, motivados pelo prazer ou por um exemplo. Esses resultados nos fizeram cogitar a possibilidade dessas escolhas desconsiderarem a gravidade das condições da educação no Brasil e estarem permeadas por uma visão romântica da docência. Além disso, nos levaram a refletir sobre o significado desse “romantismo” em um país com muitos desafios relacionados à educação.

As expectativas, centradas na realização profissional, indicam uma relação positiva com o trabalho que desenvolvem, com espaço para a satisfação, a superação e a interação. O desinteresse dos estudantes pelas aulas, mais relatado pelos professores como frustração, nos ajuda a explicar uma das possíveis causas da evasão. E está diretamente relacionado ao que os

=====

docentes apontam como necessidade de aprendizado: formação pedagógica (incluindo estratégias didáticas, gestão e avaliação).

Esses resultados são compreensíveis pela ausência de programas de formação específica para professores da educação superior no Brasil. Mais que isso, nos fazem sugerir que novos modelos, programas e ações de formação pedagógica baseados na reflexão sobre condições de trabalho, variedade de estratégias (artes, TIC e outros) e ressignificação do conhecimento acadêmico precisam ser incorporados à educação superior. Para tanto, rever o currículo em sua relação com a tríade ensino, pesquisa e extensão pode ser um ponto de partida.

Concordando que o currículo é o conjunto de conhecimentos, vivências, competências, habilidades, atitudes, valores e relacionamento dos envolvidos, pensamos como seria um programa de formação pedagógica específico para educação superior. O ensino partiria de um panorama dos problemas da realidade da sociedade brasileira. O panorama seria construído a partir do exercício de pesquisa. Finalmente, a extensão se daria na apresentação e discussão desse processo, com a comunidade imediata.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ilza Maria da Silva; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas. **Quaestio**: revista de estudos em educação, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 221-240, fev. 2014. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1793>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: **31a. Reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

AMBIEL, Rodolfo A. M.. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES; Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, jul. 2011

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, June 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Jun. 2017.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão Nos Cursos Na Modalidade De Educação A Distância: Estudo De Caso Do Curso Piloto De Administração Da Ufal/Uab. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 22, n. 83, p. 465-504, apr., 2014. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/296>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BORGES, Maria Célia. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas do triângulo mineiro. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 252-279, jun. 2015. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13849/16971>>. Acesso em: 30 maio. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

=====

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, mar. 2003. p. 65-88

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, Oct. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

CHARLOT, Bernard. In: **II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o prouni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Junho 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>>.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS E ESTUDOS ECONÔMICOS - DEPEC - Bradesco. **Conjuntura Macroeconômica Semanal**. jun, 2017. Disponível em: <https://www.economiaemdia.com.br/EconomiaEmDia/pdf/CONJUNTURA_16_06_17.pdf>. Data de acesso: 1 jun 2017.

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEVE, Jose Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n.2, p 21-50. 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: qualidade na Aprendizagem**. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: 24 ago.2017.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013. p.139.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad) contínua trimestral. 2017. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/>. Acesso em: 1 jun. 2017.

INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING - ISATT.

Disponível em: <<https://www.isatt.net/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Revista Educação**. Porto Alegre-RS, ano XXVII, n. 1 (52), jan./abr. 2004, p. 39-58

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, aug. 2015

. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200343&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun 2017.

<<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>>.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, Marcos. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 , agosto 2011. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>> Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003

_____.; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior.

Revista Triângulo, [S.l.], v. 8, n. 2, fev. 2016. Disponível em:

<<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

MEC. Documento Referência: **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2009.

=====

MELO, Ferreira Geovana; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula . de (orgs). . Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (Orgs). **Didática e docência universitária**. Uberlândia EDFU, 2012.p. 29 – 56.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. 2003. 108 f. Monografia (Especialização). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/zj3Tps>>. Acesso: 26 jun 2017.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. et al. **A Evasão na educação superior**: uma análise da produção de conhecimento no Brasil realizada pelo grupo Alfa Guia - PUCRS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 10., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 75-86.

OECD. **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>>. Acesso em 24 agosto 2016.

_____. **Education at a Glance 2016** : OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en> > . Acesso em 24 jun 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes.; AMARAL, Nelson Cardoso. **Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior** (Ifes). In: OLIVEIRA, João F. et al. Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; SOUSA, José Vieira de. Dossiê: expansão e desafios da qualidade na educação superior brasileira. **Educ. rev.** [online]. 2016, vol.32, n.4 [cited 2017-07-26], pp.15-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400015&lng=en&nrm=iso>.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PIMENTA, Sonia de Almeida. Fraude acadêmica: Estudo Comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.l.], p. p. 213-230, jun. 2015. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/819/701>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PIMENTA, Sônia de Almeida. Fraude em avaliações no ensino superior do Brasil: aproximações com uma pesquisa de Portugal. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 21, n. 3, p. 953-974, nov. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300953&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2017.

PRATA- LINHARES, Martha M. **Contribuições da arte para a formação de professores universitários**. In: MASETTO, Marcos (Org). Inovação no ensino superior. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, Jul 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da universidade aberta do Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 32, n. 4, p. 175-204, dez. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400175&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencar; FONSECA, Marília. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

Notas

ⁱ A fraude acadêmica compreende um conjunto de práticas utilizadas por alunos para burlar as regras definidas no âmbito da prática educativa e assim demonstrando ter conhecimentos que realmente não domina. Constituem a fraude acadêmica: o plágio e a *cola* (*pesca, fila*).

Artigo recebido em 02/08/2017.

Aceito para publicação em 11/09/2017.

=====