VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014
ISSN 1982-3657

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LIMITES E DESAFIOS REGIONAIS

Egeslaine de Nez[1]

Eixo temático: **18. Formação de Docentes. Memória e Narrativas**

Resumo:

Este artigo teve como objetivo explicitar um estudo de caso sobre o curso de Especialização em Docência para o Ensino Superior, da Faculdade de Sinop (FASIPE) e buscou compreender como se projeta numa possibilidade de formação continuada. Os procedimentos metodológicos contemplaram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo (observações e entrevista). As abordagens analíticas foram: análise de conteúdo e pesquisa quali-quantitativa. A relevância científica desta investigação revela os limites e desafios regionais da profissionalização através dessa especialização. Enfim, considera-se que a carência de docentes especialistas no norte de Mato Grosso, expõe a necessidade de formação específica, que nesse contexto acaba se efetivando nessa Especialização.

Palavras-chave:

Educação Superior, formação continuada, docência.

Abstract:

This article aims to explain a case study on the course of Specialization in Teaching in Higher Education, Faculty of Sinop (FASIPE) and sought to understand how to design a possibility of continuing education. The methodological procedures contemplated: bibliographic, documental and field (observations and interviews) research. The analytical approaches were: content analysis and qualitative and quantitative research. The scientific relevance of this research reveals the limits and regional challenges of professionalization through this specialization. Anyway, it is considered that the lack of teachers specializing in northern Mato Grosso, exposes the need for specific training in this context that ends up effecting this Specialization.

Keywords:

Higher education, continuing education, teaching.

Introdução

As mudanças exigidas pelas reformas educacionais que aconteceram nas últimas décadas incidem diretamente na formação e na profissionalização docente. As orientações gerais das políticas educacionais obedecem, às necessidades impostas pela expansão da Educação Superior (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001) em decorrência das transformações do capitalismo (HARVEY, 1996) e da sociedade do conhecimento (DIDRIKSSON, 2006) hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004).

Uma das perspectivas legais das políticas educacionais é a formação continuada de docentes que deixa de ser compreendida como reciclagem, para tratar da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da discussão sobre identidade docente. Aqui nesse estudo especificamente, tratar-se-á da profissionalização dos docentes universitários.

Com intensidade muito maior do que em qualquer outra época, a Educação Superior, hoje, vem sendo objeto de discussões e reflexões em congressos, simpósios e seminários que versam sobre temáticas acerca sua organização, ampliação e avaliação. Em todos os eventos há também uma preocupação eminente com a preparação dos docentes, isso se evidencia no Grupo de Trabalho (GT) que trata da especificidade da formação, que recebe um grande número de inscritos para apresentações de estudos e pesquisas.

Dessa forma, há um claro entendimento de que o docente de qualquer nível de ensino precisa de conhecimentos na área em que pretende lecionar, sejam relacionados às habilidades pedagógicas, ou as que tratam do espaço educativo. No escopo deste estudo de caso, esses conhecimentos estão relacionados ao processo de ensino aprendizagem do adulto e aos aspectos administrativos do cotidiano universitário.

Assim, o objetivo deste artigo foi detalhar um estudo de caso sobre a Especialização em Docência para o Ensino Superior numa instituição privada (Faculdade de Sinop - FASIPE) no Norte do Estado de Mato Grosso, no município de Sinop. Buscou-se compreender como esse curso se alavanca numa possibilidade de formação continuada dos docentes, que não tem acesso a grandes centros e que não vislumbram formação em nível *Stricto Sensu.*

A justificativa para esse estudo se desenha pelo motivo de que o profissional universitário nem sempre teve formação inicial (licenciatura) para atuar nas salas de aula da Educação Superior. Acaba, deste modo, procurando o aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades necessárias para suas atividades diárias em espaços alternativos regionais.

Essa pesquisa parte de algumas preocupações já discutidas em outros momentos. A primeira, em 2010, na orientação do trabalho de conclusão de curso intitulado: "Pós-graduação em docência no ensino superior: formação continuada de docentes em busca do ensinar e aprender", de autoria de Yara Neide Fagundes Dahmer e Sandra Regina Rodrigues Domingues. A segunda, em 2012, também na orientação da acadêmica Alex Sandra de Paula Guimarães, com um estudo sobre: "A postura dos docentes da educação superior: uma análise reflexiva". Essas orientações decorreram da Especialização que está em foco nesse estudo de caso.

A relevância científica desta investigação se apresenta então, no sentido de refletir sobre os limites e desafios da profissionalização através dessa especialização. Salienta-se, pois, que a carência de especialistas no norte do Estado de Mato Grosso em algumas áreas do conhecimento para trabalhar nas salas de aula da Educação Superior, acabam expondo uma necessidade de formação específica para ser docente deste nível.

Assim, este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa documental no Setor de Pós-graduação, além da secretaria acadêmica da instituição analisada. E por fim, pesquisa de campo realizada através de observações e entrevista semiestruturada com a coordenação da Pós-Graduação da FASIPE. A abordagem analítica contemplou a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), utilizando-se de argumentos quali-quantitativos (GAMBOA, 1995), caracterizando finalmente, um estudo de caso (GIL, 2009).

Esses procedimentos metodológicos tinham como objetivo levantar informações relativas às turmas que cursaram a referida Especialização de Docência para o Ensino Superior, tais como: quantidade de matriculados, aproveitamento, concluintes, matriz curricular, entre outros detalhamentos necessários.

Este artigo, resultante dessa investigação, organiza-se em três eixos: no primeiro é realizada uma breve reflexão teórica sobre a formação inicial e continuada. Em seguida, relata-se o estudo de caso da Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência para o Ensino Superior. E, no terceiro eixo apresentam-se as considerações finais a partir dos resultados analíticos alcançados.

1 Um pouco de teoria: da formação inicial à continuada

A formação docente e de um modo geral, as políticas educacionais têm sido objeto de estudos e debates, oferecendo dados e reflexões sobre a questão da profissionalização. Sabendo que os fatos só assumem seu pleno significado quando situados em seus contextos, é importante caracterizar a crescente problematização que envolveu essas temáticas nas últimas décadas, bem como seu arranjo a partir da legislação educacional.

Porto (1998, p. 11-12) comenta que:

> A formação de docentes assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e *encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes.* Nesse movimento mundial, *a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.* Caracteriza-se este momento histórico pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo (grifos meus).

Por um longo período, a formação do profissional da educação baseou-se em conteúdos. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que a perspectiva técnica e racional visava um docente com conhecimentos uniformes no campo científico e pedagógico para que exercessem um ensino nivelador. Porém, os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava a formação docente.

A partir de então, Ribas (1997) comenta que os educadores produziram concepções avançadas sobre sua formação, considerando a perspectiva sócio-histórica, e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência crítica que lhe permitiria transformar as condições escolares, educacionais e sociais.

Os motivos para essas mudanças se relacionavam ao educando que não era mais um receptor de

informações, e havia se tornado um agente que constrói o saber. Masetto (2003) enfatiza que o educador não pode continuar sendo apenas o transmissor de conhecimentos, deve, ao contrário, tornar-se dinamizador do processo educativo e compreender as questões primordiais que permeiam o espaço educativo.

Desta forma, a década de 80 representou um marco da reação ao pensamento tecnicista dos anos 60 e 70. Freitas (2002) considera que a ênfase excessiva sobre a sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho, nos estudos teóricos analíticos, neste momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperaram a construção dos docentes como sujeitos de suas práticas.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do docente e da sala de aula. Freitas (2002) salienta que essa perspectiva, tornou-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução e do conteúdo) em detrimento da formação crítica.

Assim, os anos 90 e suas políticas educacionais para a formação docente foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80 (FREITAS, 2002). A "Década da Educação" representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capital, na qual a escola teve papel fundamental. As políticas educacionais ganharam importância estratégica para as reformas educativas.

A concepção tecnicista que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 70, criticada e rebatida na década de 80, retorna sob novos signos, no quadro dessas reformas. Ribas (1997) comenta que a globalização econômica com a qual o Brasil se confrontava trazia a tona a necessidade de recursos humanos qualificados. As referências e as bases para as políticas de formação docente vincularam-se então, às exigências postas pela reforma da Educação Básica. Em conseqüência, as políticas de formação a partir daquele momento buscaram o encaminhamento das soluções no âmbito restrito à Educação Básica, independentemente das problemáticas que envolviam os outros níveis.

Diante desse quadro histórico, Libâneo e Pimenta, (1999) comentam que o aprimoramento do processo de formação docente indicava a necessidade de ousadia e criatividade para que se construíssem modelos educacionais alternativos e que eram necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país.

Aos desafios impostos para elevar a complementaridade para a formação inicial, outras respostas foram sendo construídas criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais. Silva (2000) destaca que a valorização da reflexão como exercício potencializador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem instigado aprofundamento teórico de alguns pesquisadores, ao longo das duas últimas décadas.

Para finalizar esse breve histórico, pode-se concluir que nas questões relacionadas à formação docente e suas práticas, bem como sua profissionalização, muitas ações já foram implementadas, porém ainda há um caminho a percorrer, permeado de dúvidas e incertezas**.** Entretanto, sabe-se que é necessário acreditar que possa ser percorrido com todas as dificuldades que nele se apresentam e que realmente seja possível

promover uma educação de qualidade.

Com relação específica ao âmbito da formação continuada, que é foco de análise desse estudo de caso, verifica-se que as políticas atuais reforçam muitas vezes uma concepção pragmatista e conteudista (FUSARI, 2000) numa tentativa de retomada do tecnicismo da década de 70. Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação que não qualifica e muito menos profissionaliza para o exercício docente.

Em consonância com a demanda da reconfiguração o mundo do trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9394/96, em seu Artigo Nº. 67 afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes "aperfeiçoamento profissional continuado" e "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996, p. 68).

A mudança no perfil e nas incumbências do docente, exigidas pela lei e pelas reformas educacionais implementadas, são exemplos da necessidade explícita dos profissionais que são compelidos à flexibilização para acompanhá-las. Vive-se, portanto, um processo de profissionalização do magistério proporcionado através da formação continuada, que visa adequar a formação inicial ao atendimento da demandas de um mundo globalizado e em rede (CASTELLS, 2001).

Porém, a formação continuada pode ser caracteriza a partir de uma abordagem ampla, rica e potencial, na medida em que incorpora as noções de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, permitindo uma visão menos fragmentária e mais inclusiva. Marin (1995) afirma que: "O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão" (p. 19). Contribuindo assim efetivamente na construção de uma prática pedagógica de qualidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser compreendida como reciclagem, que preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica e permanente (re) construção da identidade docente.

Um encaminhamento para uma formação continuada coerente é a preparação de docentes com perfil crítico-reflexivos (SCHÖN, 1992) comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que se envolvam com a implementação de ações em que serão atores e autores da construção de uma prática transformadora em seu espaço de trabalho.

Nesse modelo, as atividades de formação continuada podem ser cursos, módulos, seminários, entre outros, dos quais podem emergir metodologias que possibilitem participação, análise crítica e reflexão, incidindo preponderantemente na profissionalização docente, considerados como objetos de formação (SILVA, 2000). Nesse ínterim, é que surge a explanação desse estudo de caso, pelos motivos regionais a que atendem e que os docentes estão submetidos.

2 Estudo de caso da Pós-graduação em Docência para o Ensino Superior

Inicialmente para contextualizar esse estudo, é preciso notificar que a explosão de acesso na Educação

Superior ocorreu numa primeira etapa a partir da década de 70. Segundo Gil (2011) o número de matrículas subiu de 300.000 para um milhão e meio na década seguinte. Porém, passou por um momento de reclusão no final do século passado (por motivos de ordem financeira, e teve sua retomada em 2000.

Stallivieri (2012) considera que a Educação Superior tem sofrido várias intervenções ao longo de sua história, correlacionadas às mudanças bruscas das formas de governo pelas quais o Brasil passou (entre elas, a ditadura militar). Isso também é resultado do processo de expansão deste nível e da enorme necessidade de potencialização de trabalhadores produtivos em todas as áreas do conhecimento.

Nesse movimento de crescimento e de abertura de novas instituições vivenciados ao longo dos últimos anos, a iniciativa privada se inseriu mais profundamente a partir da última LDB, que deu margem para sua atuação em faculdades isoladas. O Estado de Mato Grosso não fugiu a essa regra, donde se esclarece que houve uma concentração de Instituições de Educação Superior privadas em Cuiabá (GIANEZINI, 2009). Desde então, se expandiu num ritmo vertiginoso, fenômeno também observado nas demais regiões do Estado.

Com relação específica a formação docente para atuar na Educação Superior que é foco de discussão desse estudo de caso, é preciso destacar que a Lei Nº. 5.540/68 (Reforma Universitária) já dispunha que a Pós-graduação *Strictu Sensu* seria o *lócus* adequado, que proporcionaria preparação e qualificação de profissionais para o mercado de trabalho, além de incentivar e desenvolver a pesquisa científica (BRASIL, 2011).

Posteriormente, a LDB 9.394/96 apresentou em seu artigo 52, a exigência de qualificação em nível de mestrado e doutorado para um terço dos profissionais das instituições de Educação Superior (BRASIL, 1996). Entretanto, as faculdades privadas não se sentem obrigadas a respeitar o acesso à carreira docente com a titulação específica. Essas acabam designando funções docentes aos que possuem apenas cursos de especialização (*Lato Sensu*) em sua área de atuação, o que facilitou a entrada de profissionais sem formação pedagógica necessária nas salas de aula universitárias. Isso tem acontecido corriqueiramente em algumas regiões de Mato Grosso, porque a inexistência de profissionais qualificados é a realidade do Estado.

Desta forma, as oportunidades de emprego foram aumentando, com a expansão das instituições particulares, pois as exigências para a docência neste nível foram associadas apenas à formação da área do conhecimento. Além disso, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 128) consideram que, muitas vezes, "a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão [...]". Uma grande parcela de docentes que atuam neste segmento "virou docente de um momento para outro", uma vez que são oriundos de diversas áreas de formação e não tem formação inicial em curso de licenciatura.

É notório que nem todos os profissionais universitários possuem formação pedagógica e as constatações a partir da análise documental, além das observações realizadas na FASIPE, demonstraram que nem sempre sentem necessidade de realizar cursos relacionados à docência, mesmo que essa formação vem sendo ofertada há muito tempo e de maneiras variadas (presencial e à distância). Masetto (2003) destaca que no contexto de uma sala de aula quem domina os conhecimentos teóricos, às vezes não sabe transpô-los para uma situação de ensino aprendizagem. Em relação à sala de aula universitária, a dificuldade pode ser ainda maior para docentes que não possuem profissionalização.

Todavia, para um profissional universitário possuir capacidade de ensinar adequadamente, precisa passar por

formação pedagógica. Os cursos de Especialização *Lato Sensu* em Docência para o Ensino Superior têm essa finalidade, pois qualificam docentes para este nível, proporcionando-lhes o desenvolvimento de habilidades específicas e a compreensão de sua importância frente aos desafios da sociedade contemporânea.

O estudo de caso descrito a partir desse momento tem seu espaço analítico na FASIPE, instituição privada com sede no município de Sinop/Mato Grosso que atende a todo o norte do Estado que foi criada no ano de 2002. Embora haja na cidade uma oferta razoável de cursos de graduação e Pós-graduação, ainda não é suficiente para atender às necessidades do município e da região.

A partir da entrevista com a Coordenação da Pós-graduação e da análise de conteúdo realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da FASIPE (2012-2016), evidencia-se uma indicação institucional para a carreira docente em seu artigo 13 salientando a possibilidade de "realizar curso de aperfeiçoamento na área específica ou afim à disciplina que leciona" (p. 4). O artigo 17 também apresenta a necessidade de "treinamentos, aperfeiçoamentos e demais formas de promoção de seu desenvolvimento, oferecidos pela Faculdade" (p. 5).

Com uma necessidade de formação continuada para seu quadro docente observada a partir de alguns dados institucionais, a FASIPE oferece desde 2006, a Especialização em Docência para o Ensino Superior, justamente para atender uma necessidade emergente de formação pós-graduada. Segundo a coordenadora, a oferta desse curso apresentou-se a partir de uma demanda específica de outro curso de Especialização em Psicopedagogia da mesma época. Os acadêmicos incitaram uma formação em disciplinas pedagógicas, originando assim, a primeira turma desta Pós-graduação.

A Especialização supracitada tem como objetivo "desenvolver competências pedagógicas do docente do ensino superior a partir de uma perspectiva inovadora, que prevê o domínio de competências próprias de sua área profissional integrada às práticas educacionais" (PROJETO, 2006, p. 02). Está regulamentada pela Resolução CNE/CES n° 1, de 08 de junho de 2007. Da primeira turma, dos quarenta e um inscritos, vinte e seis (63%) eram do corpo docente da FASIPE e quinze (36%) eram de outras pessoas interessadas.

Hoje, está na oitava edição, com uma média de trinta acadêmicos iniciantes por curso. Foram formados, aproximadamente, duzentos e cinquenta especialistas ao longo dos anos. Além de Sinop, também foi oferecida em outro município da região (Vera), bem como no Estado do Pará (Castelo de Sonhos e Novo Progresso). Do total do quadro docente atual da FASIPE, 25% já realizaram a mesma, e os que se integram hoje na instituição tem incentivo financeiro de 50% de desconto. Aos docentes e acadêmicos que já possuem outra especialização realizada na instituição, podem valer-se de 50 a 70% de desconto dependendo da situação.

Ao longo das turmas, foi percebido que alguns acadêmicos desistiram por inúmeros motivos, entre eles: falta de tempo, ausência de apoio familiar, recurso financeiro, e outras causas. A entrevistada sinaliza uma média não oficial de aproximadamente 30% de desistência, variando de turma para turma. A primeira em 2006 teve como concluintes apenas vinte e nove (70%). Sendo que destes, sete eram docentes do quadro da FASIPE.

A Especialização possui carga horária de trezentos e sessenta horas (estudo em grupo) e quarenta horas (estudo individual), distribuídas em dezoito meses de das disciplinas presenciais. Depois disso, acrescentam-se seis meses para o processo de orientação individual do trabalho de conclusão de curso

(PROJETO, 2006).

Para a coordenadora da Pós-graduação, esse curso tem como diferencial uma concepção voltada para a prática docente que trabalha as várias dimensões do processo de "tornar-se docente": a cognitiva (saberes individuais/intelectuais); a pedagógica (didática); a reflexiva (capacidade de analisar sua prática); e, a política. Seu público-alvo são graduados em qualquer área do conhecimento que tenham interesse em atuar na docência para a Educação Superior (PROJETO, 2006).

Os docentes que compõem o quadro da Pós-graduação arrolada provêm de vários municípios da região (Lucas do Rio Verde, Cuiabá, Sorriso, Colider, entre outros), além da colaboração do Distrito Federal. Todos possuem no mínimo a titulação de mestre, além de produção científica e experiência na docência; há algumas exceções onde às vezes o docente tem apenas Especialização *Lato Sensu* na quantidade permitida na legislação.

Com relação às disciplinas ofertadas, pode-se observar o rol no Quadro 01, com a referida carga horária:

Tabela 01 – Disciplinas ofertadas na Pós-graduação de Docência para o Ensino Superior

DISCIPLINAS	**CARGA HORÁRIA**
Didática do Ensino Superior	60
Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior	40
Metodologia Científica Aplicada a Educação I	40
Legislação do Ensino Superior e Políticas Públicas em Educação	40
Competência de Liderança e Administração de Conflito em Sala de Aula	20
Criatividade como Ferramenta de Trabalho na Educação	20
Desenvolvimento Comportamental	20
Dinâmica de Grupo de Jogos Aplicados ao Ensino	20
Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior	20
Ética e Postura Profissional no Ensino Superior	20
Psicologia da Educação	20
Relações Humanas na Educação	20
Tecnologias Aplicadas ao Ensino Superior	20
TOTAL	**360**

Fonte: Adaptado do projeto do curso (2006).

Sobre a matriz curricular do curso, é possível ratificar ênfase na área pedagógica, especialmente na disciplina de Didática do Ensino Superior, dividida em três módulos, com carga horária total de 60 h/a. Há também evidente preocupação com o trabalho de conclusão de curso (obrigatório), quando se percebe 40 h/a distribuídas para a Metodologia científica. Além disso, ainda pode-se evidenciar outras disciplinas que integram o quadro que são relativas à profissionalização, tais como: criatividade como ferramenta de trabalho

na educação, competência de liderança e administração de conflito em sala de aula e desenvolvimento comportamental, entre outras.

O mercado de trabalho específico do egresso deste curso é a atuação na docência para a Educação Superior. Em sendo desta forma, busca-se garantir componentes curriculares correlatos à formação docente, caracterizando um profissional crítico-reflexivo, com domínio dos princípios de aprendizagem adulta e das competências pedagógicas adequadas para sua atuação nas salas de aula universitárias.

O relato da coordenadora esclarece que na sua perspectiva: "a formação, principalmente nessa área docente é extremamente importante e necessária!", entretanto, a exigência da titulação, nem sempre é garantia para uma educação de qualidade. Segundo a depoente que há vários anos trabalha na Educação Superior: "Nessa minha trajetória no ensino superior e mais especificamente na frente da pós, um fato é líquido e certo, só o título não garante desempenho em sala!". Ainda para a respondente, "é na correlação entre os conhecimentos teóricos, práticos, pedagógicos e extrínsecos que se pode avalizar um docente de sucesso".

Ainda com relação aos concluintes desse curso de especialização, é possível comentar que mesmo não havendo estatística oficial, existem ex-acadêmicos que conseguiram êxito em aprovações para continuar seus estudos. Há registros oficiais de uma egressa da área da Matemática, um na área da Saúde e outro no Turismo (todos em São Paulo); um ex-acadêmico das Ciências Contábeis (em Minas Gerais), uma na Educação (no Rio Grande do Sul), que cursaram o Mestrado e estão se encaminhando para o Doutorado. Também se elenca uma quantidade razoável de egressos (30 egressos) que estão trabalhando na Educação Superior pública ou privada em Mato Grosso, como docentes, tutores ou coordenadores de curso nas diversas áreas do conhecimento.

Por fim, é necessário evidenciar a extrema dificuldade geográfica de deslocamento em Mato Grosso, pois possui enorme extensão territorial (906.806,9 km²). Localizado na região centro-oeste, faz divisa com Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Goiás, além da Bolívia (MATO GROSSO, 2011), em contrapartida tem poucas possibilidades próximas de cursos de Mestrado e Doutorado.

Como o Estado está relativamente distante das regiões sul e sudeste, onde há grande concentração de formação em nível *Stricto Sensu*, há certa dificuldade na formação dos docentes para atuação na Educação Superior. Os programas mais próximos em algumas áreas do conhecimento são ofertados a 500 km em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) vem se aprofundando na Pós-graduação e disponibiliza aos egressos 8 programas institucionais de Mestrado e 01 de Doutorado.

A Especialização em Docência para o Ensino Superior acaba funcionando como uma possibilidade de formação continuada para seus docentes, que não conseguem se locomover para outros estados brasileiros em função da distância e da ausência de recursos financeiros (bolsas). A FASIPE, numa perspectiva de crescimento institucional, avanço e aprimoramento do saber, preocupada com as questões relacionadas à profissionalização, já protocolou um Mestrado Profissionalizante para implantação, se autorizado, a partir de 2015.

Considerações finais

A análise sobre a formação continuada favorece a compreensão das dinâmicas de atualização, profissionalização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da função docente. Assim, a busca pela continuidade dos estudos, permite o aprimoramento de suas atividades, garantindo qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Para fortalecer essa idéia de profissionalização, pretendeu-se que esse estudo de caso que aponta uma realidade regional seja considerado um ponto de partida para que o docente faça de sua prática um constante ensinar e aprender. A Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência para o Ensino Superior deve ser compreendida como um conjunto de objetivos bem intencionados que podem contribuir significativamente nesse processo. Há, porém, limitações evidentes que foram percebidas, como a margem de desistência (relativamente alta – 30% de cada turma) e também a inclusão de alguns docentes especialistas no quadro docente, quando necessário.

Em contrapartida, esta modalidade de formação continuada colabora qualitativamente para dinâmicas reflexivas, que emergem de disposições formativas dos docentes geradas nos/pelos contextos do trabalho universitário. Isso se evidenciou na análise documental, onde foi factível que muitos desses profissionais vêm de áreas distintas e que nem todos tiveram formação adequada para atuação nas salas de aulas da Educação Superior.

Pode-se destacar através de observações e relatos informais, especificamente dos docentes que se mantiveram no quadro docente da FASIPE, que após a conclusão da Especialização, melhoraram suas práticas didáticas e servem de motivação para aqueles que hoje estão realizando o curso. Essa Especialização poderá ser futuramente, pré-requisito na contratação de novos profissionais para atuarem na instituição pesquisada, visto que já sugerem e oportunizam sua participação no momento da contratação, oferecendo subsídios para que isso aconteça.

As disciplinas desenvolvidas no programa oferecem um suporte adequado para que o docente possa ter uma postura responsável. Assim, a competência pedagógica pode ser desenvolvida e potencializada através de estudos direcionados na Especialização em questão. A profissionalização docente é essencial em uma sociedade do conhecimento que ser quer crítica e fundamentada em interlocuções com a contemporaneidade.

Desta forma, considerando a formação um processo que se consolida na prática, em especial com a reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1992), crê-se que os desafios se evidenciam na responsabilidade do docente da Educação Superior, que não teve formação inicial na docência. Já enquanto autor de sua prática deve alargar o seu objeto analítico que é o ensino, na tentativa de compreender as contradições existentes no cotidiano universitário.

Conclui-se, portanto que, o ideal é que a formação continuada ocorra num processo articulado e que pressuponha reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem ações diferenciadas no espaço da Educação Superior. Na ausência dessa possibilidade e do deslocamento para grandes centros que ofereçam Mestrado e Doutorado, cabe ao docente desta realidade regional aproveitar a oportunidade oferecida nesta Especialização para profissionalizar-se a cada dia mais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Lei N. 5.540/68:** lei da reforma universitária.
Disponível em:
www.
congresso.gov.br
.
Acesso em: 20 nov. 2011.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. V. 1. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DIDRIKSSON, A. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía.** 2006.
Disponível em:
http://
www.
riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf
.
Acesso em: 05 out. 2012.

FREITAS, H. C. L. Formação de docentes no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e sociedade.** V. 23, N. 80. Campinas: set., 2002.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.) **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GIANEZINI, Q. **O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação e sociedade.** V. 20, N. 68. Campinas: dez., 1999.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** Trad. Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de estado do meio ambiente. Mapa dos biomas.
Disponível em:
http://
www.
sema.mt.gov.br
/index.php
?
option=com_content&view=article&id=170&Itemid=107.
Acesso em: 09 set. 2011.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**. N. 36, 1995.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do docente universitário.** São Paulo: Sumus, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Estágio e docência***.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PLANO de Desenvolvimento institucional da FASIPE (2012-2016). (mimeo).

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. MARIN, A. J. (org.) **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 1998.

PROJETO político pedagógico do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em docência para o ensino superior. Sinop: 2006. (mimeo).

RIBAS, M. H. **Os fundamentos da formação de docentes.** Ponta Grossa: 1997 (mimeo).

SCHÖN, D. A. Formar docentes como profissionais reflexivo. NÓVOA, A. **Os docentes e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de docentes: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e sociedade.** V. 21, n. 72. Campinas: ago., 2000.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil***.* 2. ed. Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil**: características, tendências e perspectivas.
Disponível em:
www.
ucs.br
/ucs/tplCooperacaoCapa/.
Acesso em: 28 jan. 2012*Similares*.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Docentea da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Universidade (GEU/Unemat). E-mail: e.denez@yahoo.com
.br
.

Recebido em: 08/05/2014
Aprovado em: 08/05/2014
Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort
Metodo de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi: