

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

*Simone Genske*

Universidade Regional de Blumenau- FURB

*Valdete Elenir Moser Preto*

Universidade Regional de Blumenau- FURB

*Marcia Regina Selpa Heinzle*

Universidade Regional de Blumenau- FURB

### **RESUMO**

A presente investigação visa abordar as políticas públicas e seus respectivos desafios e possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores universitários. Abarca os seguintes referenciais teóricos: Alarcão (2001), Veiga (2006), Zabalza (2004), Morosini (2000) entre outros, e também as legislações educacionais vigentes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Para esta investigação utiliza-se como procedimento metodológico a análise documental. Dentre as conclusões observa-se a necessidade de avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a formação continuada do professor universitário.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Formação de Professores. Ensino Superior. Políticas Públicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

A inspiração inicial deste estudo partiu dos seguintes questionamentos de Veiga (2006, p.97):

Até que ponto as políticas públicas para a Educação Superior estão propiciando o desenvolvimento profissional dos docentes universitários? Até que ponto as políticas públicas de avaliação, ao definirem padrões de qualidade para a educação superior, estão interferindo na concepção de docência e causando prejuízos para as bases epistemológicas da profissão, fortalecendo o isolamento em detrimento do trabalho coletivo?

A temática e a questão-problema deste artigo foram definidas a partir das inquietações acima e de outras a respeito da formação continuada de professores universitários, a saber:

quais as perspectivas e desafios existentes nas políticas públicas brasileiras para o desenvolvimento da profissionalização docente na Educação Superior?

Trata-se de uma pesquisa documental das legislações educacionais vigentes: LDBEN, PNE e as DCNs, ancorada numa revisão de literatura com base em Alarcão (2001), Veiga (2006), Zabalza (2004), Morosini (2000) entre outros.

A presente investigação aborda as políticas públicas e seus respectivos desafios e possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores universitários no cenário educacional brasileiro.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

De maneira geral, as exigências para o ingresso de docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) se dá a partir da apresentação da titulação de mestre e/ou doutor para a respectiva área de atuação, a análise do currículo Lattes, prova teórica e prova de desempenho didático. No entanto, constata-se que muitos desses candidatos aprovados não possuem formação docente (ao exercício da docência).

As exigências de qualificação para a contratação de professores nas universidades praticamente se limitam à formação na pós-graduação que, por se caracterizar por estudos para a formação do pesquisador, se mostrou insuficiente para enfrentar os desafios que os processos de ensinar e aprender atual exigem (MASETTO; GAETA, 2015, p. 5).

Nessa perspectiva, Andrade e Silveira (2014, p.73) consideram que “[...] não há garantias de que esse professor recém-ingressante – ou mesmo aquele professor já com experiência de ensino – tenha uma visão ampla do papel da docência” o que presume a necessidade da formação continuada aos professores iniciantes especialmente sobre os saberes da docência no ensino superior.

Conforme Ferreira (2015), há muitas críticas aos cursos de ensino superior devido à falta de didática dos professores, sejam eles habilitados para o magistério ou não, o que pode ser constatado através de literatura especializada e de depoimentos de estudantes.

Existem diferentes perfis profissionais exercendo a docência universitária, enfatizados por Morosini (2000), como: professores com formação didática em cursos de licenciatura, professores com experiência profissional fora da sala de aula, e outros professores sem experiência didática ou profissional.

Na mesma direção, Cervi (2014) constata que as universidades brasileiras, no geral, apresentam professores pesquisadores ou profissionais bem-sucedidos em suas áreas

exercendo o ofício da docência. Porém, nem sempre um bom pesquisador ou um bom profissional possui perfil para atuar em sala de aula. Dessa forma, no final da década de 1990, as universidades começaram a organizar programas de formação continuada para professores (CERVI, 2014). Essa organização se deu, também, pelas exigências legais, especialmente pela LDBEN. Entretanto, Veiga (2006, p. 91), em seu artigo publicado no VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ressalta que "[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário". Ao se passar quase dez anos dessa afirmação feita pela autora e em torno de duas décadas da publicação da LDBEN, percebem-se modestos avanços relacionados à formação pedagógica na Educação Superior. Com a publicação do PNE em 2014 e das DCNs em 2015, os entraves continuam praticamente os mesmos no que tange à formação dos docentes universitários.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a, p. 14).

É na formação continuada que o professor amplia competências, habilidades e atitudes profissionais (FERREIRA, 2015). Muitas são as responsabilidades e atribuições dos professores universitários, nesse contexto, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2006, p. 89). Além disso, “[...] exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional” (VEIGA, 2006, p. 89).

Da mesma forma, ressalta Ferreira (2015), a formação do professor universitário necessita aliar as atribuições de ensino com as atividades de pesquisa para garantir a qualidade do ensino e da educação. Nessa esteira, Veiga (2006, p. 94) salienta que “[...] a qualidade dos resultados da educação superior, principalmente os de graduação, revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes”.

Ainda no que se refere às atribuições da docência universitária, constituem-se todas as atividades desenvolvidas pelos professores que são orientadas para a formação de seus

estudantes e deles próprios, não somente as desenvolvidas dentro da sala de aula, de dimensão técnica, mas também as que provêm das relações interpessoais.

Além disso, “o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade” (PEREIRA, 2014, p. 29). Portanto, cabe ao professor universitário estar preparado para propiciar ao acadêmico uma formação humana e profissional e, para isso, Nóvoa (2009, p. 29) propõe olhar para “[...] as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

Ao se remeter ao relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2005, Carlos Marcelo (2009, p.9) propõe alguns questionamentos bastante pertinentes “[...] como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras”.

O autor relembra que o desenvolvimento profissional docente, a preocupação com os aspectos do aprender a ensinar e os processos que alavancam o repertório de competências dos professores encontram-se em pauta nas investigações educacionais nas últimas décadas, inclusive nas organizações internacionais.

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente [...] e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p.10).

De fato o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, que se constitui por vários elementos, mas as experiências vivenciadas neste processo, são um ponto importante na promoção do crescimento profissional docente.

Marcelo (2009) enumera as seguintes características para o desenvolvimento profissional docente: (i) baseado no construtivismo, onde o professor aprende de forma ativa enquanto ensina, avalia, observa e reflete; (ii) um processo a longo prazo constituído por novas experiências unidas aos conhecimentos prévios para a promoção de mudanças; (iii) experiências vivenciadas em contextos concretos, práticos, relacionadas às atividades diárias dos professores; (iv) o desenvolvimento profissional está ligado à reforma da instituição de ensino e à reconstrução da cultura educativa; (v) o professor é percebido como um ser prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio e que produz mais conhecimento, teorias e

práticas pedagógicas a partir das novas experiências; (vi) processo colaborativo; (vii) o desenvolvimento profissional docente ocorre de diferentes formas e contextos.

Com base nas características acima, Marcelo (2009, p. 10-11) conclui que as instituições de ensino “[...] e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico”.

## 2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Para garantir a qualidade de ensino se faz necessário que o professor esteja em constante formação, condição essa fundamental para a melhoria do desenvolvimento profissional.

A aprovação do PNE decênio 2014-2024 prevê diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira e inaugura “[...] uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”, segundo Dourado (2015, p. 301), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em seu artigo segundo, o PNE estabelece como uma de suas diretrizes a valorização dos (das) profissionais da educação. Em sua meta 18, por exemplo, essa valorização é assegurada pela “[...] existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2014, p. 42). Por outro lado, no teor do documento, essa ênfase à valorização é dada especialmente aos professores da educação básica, deixando uma lacuna no que concerne aos professores universitários. Segundo Ferreira (2015), o PNE pouco se remete às políticas voltadas ao professor da educação superior, sendo necessário maior detalhamento estratégico para esse público.

Observa-se que a estratégia 13.9 do PNE visa “promover a formação inicial e continuada dos (das) profissionais técnico-administrativos da educação superior” (BRASIL, 2014, p. 39), entretanto, o mesmo documento nada menciona sobre a formação continuada dos professores universitários, o que acaba sendo um desafio para o próximo decênio. Tendo em vista que a meta 13 do PNE propõe “elevar a qualidade da educação superior [...]” (BRASIL, 2014, p. 38), presume-se a necessidade de fomentar a formação continuada dos professores, além dos demais profissionais em exercício nas universidades.

Cabe ressaltar ainda que a estratégia 13.4 do PNE propõe “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...]” (BRASIL, 2014, p. 38), ou seja, é

preciso promover melhoria na formação docente para, conseqüentemente, garanti-la ao discente. A qualidade da formação dos acadêmicos é inerente à qualidade da formação dos professores universitários. Contudo “[...] está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno” (MOROSINI, 2000, p. 19).

Um dos avanços do PNE é institucionalizar o acompanhamento do professor em fase inicial de carreira, ou seja, que esteja em estágio probatório através do suporte pedagógico, caracterizando-se essa, uma estratégia fundamental para o ingresso na carreira e para o respectivo desenvolvimento profissional docente (FERREIRA, 2015). Entretanto, percebe-se no contexto universitário que a maioria das instituições se limitam na aplicação do uso de instrumentos avaliativos, sem efetivamente prestar assessoria pedagógica aos professores principiantes.

Já as DCNs apresentam como um de seus princípios fundamentais: formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho aos profissionais do magistério (BRASIL, 2015a; DOURADO, 2015). Da mesma forma, Ferreira (2015) exalta as seguintes condições favoráveis à profissão docente: formação inicial e continuada, plano de carreira e infraestrutura do local de trabalho.

Uma inovação educacional trazida pelas DCNs trata-se do projeto de formação. Conforme Dourado (2015), as DCNs estabelecem que as instituições formadoras devem institucionalizar o projeto de formação. Outro avanço enfatizado pelo documento é a garantia de uma base comum nacional (DOURADO, 2015).

A LDBEN, em seu artigo 66, estabelece que o exercício do magistério superior dar-se-á mediante curso de pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado (BRASIL, 2015b). Essa prerrogativa abre um leque de possibilidades para que profissionais de outras carreiras, que não as do magistério, lecionem no ensino superior, desde que possuam mestrado e/ou doutorado. Contudo, como já mencionado anteriormente, muitos destes profissionais não apresentam formação específica para o exercício da docência, em especial as habilidades e competências associadas à didática e às metodologias de ensino.

O artigo 67 da LDBEN garante a valorização dos profissionais da educação através de estatutos e planos de carreira do magistério. Essa valorização deve ser garantida pelos sistemas de ensino através de “aperfeiçoamento profissional continuado [...] e de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 38).

Quando se investigam os desafios e as possibilidades da formação docente, abre-se um leque de situações relevantes: a qualidade do ensino, a autonomia do professor e a formação científica, técnica e pedagógica. Os inúmeros desafios da formação são constituídos a partir da formação inicial, das políticas públicas insuficientes, dos valores, da diversidade social e ainda dentro da própria sala de aula, do antagonismo de culturas dentre outros aspectos.

Os desafios e as possibilidades encaradas pela docência compõem a formação docente. António Nóvoa (1997, p. 25) sustenta que “A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” e Zabalza também contribui neste sentido quando afirma que

Passamos nossos dias discutindo a formação, dedicamos nossa vida a oferecê-la a nossos alunos, sentimo-nos profissionais da educação superior, mas muito pouco refletimos detalhadamente sobre o que há por trás dessa palavra tão inclusiva e, às vezes, na prática, tão vazia (ZABALZA, 2004, p. 37).

Veiga (2006, p. 90) corrobora, afirmando ser preciso, antes de tudo, que a formação capacite os professores “[...] a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação e reflexão, crítica”.

Ainda, no que se refere à formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, Zabalza (2004, p.146) propõe algumas questões relacionadas ao sentido e significado da formação: “- Que tipo de formação? Formação para quê? - Conteúdo da formação: formação sobre o quê? - Destinatários da formação: formação para quem? - Agentes da formação: quem deve ministrá-los? - Organização da formação: que modelos e metodologias?”.

Diante destas indagações fica estabelecida uma relação entre a formação docente e a docência universitária alinhada ao empenho dos educadores em transformar e reconstruir a educação superior buscando o equilíbrio entre a vocação científica e a sensibilização humana.

A sociedade de modo geral, destina à universidade e, mais especificamente ao professor, o papel de preparar o acadêmico com todas as dificuldades que trazem na mochila, desde os problemas sociais atrelados aos educandos, às dificuldades de aprendizagem, a pouca leitura, à dificuldade de produzir um texto com coesão e coerência, à falta de concentração, sem compreender muitas vezes o que é pesquisa. Tudo isso constituem em desafios enfrentados pelo professor universitário diariamente.

Vive-se num contexto de profundas mudanças ideológicas, profissionais, sociais e culturais e, diante disso, vê-se a educação como essência do desenvolvimento humano da vida em sociedade. Contudo, a formação universitária está ligada ao mundo do trabalho e do desenvolvimento profissional, assim a educação visa o desenvolvimento econômico para a melhoria da qualidade de vida. “Essa reflexão é importante, sobretudo para nós, os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (ALARCÃO, 2001, p. 10).

E confirma-se quão grande é a responsabilidade do professor universitário na formação de profissionais que irão compor o mundo de trabalho,

Ao professor do ensino superior, é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos [...] (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 6,7).

As autoras afirmam que ainda não existem ferramentas ou práticas específicas para o docente utilizar que garantam o aprendizado total dos estudantes. Como já mencionado anteriormente, “Um grande desafio para o professor do ensino superior está relacionado à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática” (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 7). Assim, os professores buscam aperfeiçoamento por conta própria a fim de qualificar sua formação inicial deficiente que implica de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem e compromete seu papel e seu desempenho como professor formador (PEREIRA; ANJOS, 2014). Os próprios docentes são os responsáveis por sua história de formação desde as ações que desencadeiam a autoformação, passando pelas formações continuadas que são oferecidas pelas instituições em que trabalham e até as formações coletivas que decorrem dos trabalhos interdisciplinares. Cabe ressaltar que os professores alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação e buscam efficientizar suas práticas.

Além do domínio de uma série de saberes, o professor universitário contemporâneo, atua como docente na chamada era do conhecimento, na qual a informação surge em grande volume e alta velocidade o que aumenta as exigências em relação a este professor sobre o domínio das tecnologias da informação presentes de forma especial na vida dos jovens estudantes (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 8).

O domínio dos saberes, das habilidades e competências relacionadas à ação docente precisam estar respaldados em ferramentas que dão suporte à teoria. Vive-se na era da



tecnologia e esta é uma das possibilidades, ou melhor, talvez já seja uma necessidade que o docente tenha para obter êxito na sua profissão com relação à formação dos discentes.

As possibilidades de metodologias ativas, assim como os recursos educacionais trazidos com as tecnologias são imensas, as mídias em geral, até os notebooks, celulares, lousas digitais, tablets entre outros equipamentos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem; existem também, os aplicativos e sistemas que as instituições agregam a seus projetos pedagógicos visando potencializar o ensino e dinamizar a aprendizagem. Mas as mudanças pelas quais as tecnologias passam são tão rápidas que, muitas vezes, o docente não dá conta desse progresso e, dessa forma, o professor busca sua autoformação de acordo com suas necessidades e da IES. Nesse aspecto, Andrade e Silveira (2014, p.77), defendem que há:

[...] um grande desafio institucional: o fortalecimento do caráter profissional da docência no ensino superior. Reafirma-se, portanto, a necessidade da profissionalização docente além dos saberes técnicos e científicos, saberes docentes que configuram a criticidade e a reflexividade sobre as suas práticas, assim como a dialogicidade entre seus pares.

É evidente que o professor em sua formação tem objetivos próprios e a IES também tem interesses institucionais na formação deste profissional. Neste sentido, traz-se uma contribuição de Alarcão (2001, p.15) que se ajusta a esta reflexão, [...] “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam este e aqueles”.

Independentemente de instituição ou do próprio professor, a formação docente é essencial diante das modificações e exigências de uma sociedade que traz interesses políticos e ideológicos e está em constante mudança.

## 2.2.1 FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA DIFERENCIADA

Segundo Masetto e Gaeta (2015), dois fenômenos estão afetando a Educação Superior brasileira: as políticas de expansão e democratização, ampliando o acesso à Educação Superior que aumenta o número de matrículas e alunos e o impacto proporcionado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Os dois aspectos apresentados acima – além de serem possibilidades – são exemplos de desafios atuais presentes na Educação Superior, por isso Masetto e Gaeta (2015) consideram a importância de criar novos espaços de formação para o desenvolvimento das

competências didático-pedagógicas dos professores universitários. Cabe lembrar ainda que “[...] os cursos de especialização apresentam [...] características, próprias da educação continuada que poderiam se configurar como espaço propício para a formação de professores [...]” (MASETTO; GAETA, 2015, p. 9).

Nesse contexto, Masetto e Gaeta (2015) desenvolveram uma experiência diferenciada de desenvolvimento profissional para os docentes universitários. A experiência trata-se de um curso de pós-graduação, especialização em docência no ensino superior, específico para os professores da Educação Superior. Essa proposta tornou-se uma oportunidade de desenvolvimento profissional, diante dos novos desafios da docência universitária, permitindo o desenvolvimento de competências. O curso acontece há 12 anos, apresenta 360 horas durante um ano nas modalidades presencial e EAD, é ofertado a todas as áreas do conhecimento e respalda-se em uma avaliação formativa. A concepção do curso é desenvolver as dimensões cognitiva, pedagógica, reflexiva e política dos professores por meio de uma proposta metodológica que promova uma interlocução entre a área da educação e a área específica do cursista. A estrutura curricular é distribuída em três eixos: fundamentação, profissionalização e atuação docente. A proposta busca romper com a estrutura tradicional, alternando os papéis durante o curso, ora como professor aprendiz, ora como professor em exercício.

As autoras consideram gratificantes os resultados do curso, o qual já contribuiu com 700 alunos aproximadamente, fomentando novas concepções e práticas no professor da Educação Superior.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o objetivo deste estudo que foi identificar possibilidades e desafios existentes nas políticas públicas brasileiras para o desenvolvimento da formação continuada de docentes que atuam na Educação Superior, percebe-se que primeiramente a formação do professor não se completa na formação inicial. Constatou-se também, que a formação pedagógica do professor universitário não possui diretrizes específicas previstas nas políticas públicas vigentes. Percebeu-se que, é necessária formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, e que esta formação continuada é também de responsabilidade das instituições de ensino superior.

De modo geral, a formação de professores constrói-se com as possibilidades e desafios encontrados na profissionalização docente. Sem estas experiências da docência “não há

ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica adequada” (NÓVOA, 1997, p.9). É a partir dos desafios encontrados na profissão docente que as possibilidades são criadas e transformadas em ações efetivas, como ocorreu com a proposta diferenciada exemplificada por Masetto e Gaeta (2015), possibilitando perspectivas e fornecendo pistas para a elaboração de políticas públicas próprias para a Educação Superior.

A formação continuada dos professores que atuam na docência da Educação Superior é um tema emergente, pois está intimamente ligada à formação acadêmica e ao futuro profissional que atuará na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **sabel**. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, M. R. S.; SILVEIRA, J. L. G. C. Desenvolvimento da profissionalização docente. In: CERVI, G. M.; RAUSCH, R. B. (org.). **Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Xanxerê, SC: meta editora, 2014. P. 71-82.

BOTTINI, M.A. Avaliações educacionais: um olhar para a formação de professores. In: SILVA, M.A.; SILVA, K.A.C.P.C. (Org.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. 1. Ed., Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. P. 71-85.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Res. n. 2, de 1º de julho de 2015a.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. (Série legislação; n. 159) – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b.

CERVI, G. M. Docência no ensino superior: experiência, experimentações? In: CERVI, G. M.; RAUSCH, R. B. (org.). **Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Xanxerê, SC: meta editora, 2014. P. 51-60.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

FERREIRA, M.A.V. Formação dos professores universitários no Plano Nacional de Educação. **Revista Exitus**. Santarém, PA, v. 5, n. 2, p. 40-51, jul.dez./2015.

PEREIRA, L.R.; ANJOS, D.D. **O professor do ensino superior**: perfil, desafios e trajetórias de formação. Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento, 2014.

PEREIRA, E. M. A. Docência: uma ação pedagógica que ultrapassa a sala de aula. In: CERVI, G. M.; RAUSCH, R. B. (org.). **Docência universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê, SC: meta editora, 2014. P. 29-38.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-21, jan.-abr. , 2009.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul.-dez., 2015.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. P. 11-20.

NÓVOA, A. Formação de professore e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 15-33.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. P. 25-45.

VEIGA, I. P. **Docência universitária na educação superior**. In: Educação Superior em debate 5 – docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006, P. 85-96.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.