ISSN 2447-9357

A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE A ÉGIDE DA AGENDA NEOLIBERAL

Aparecida de Jesus Soares Pereira[1]

Ivana Alves Monnerat de Azevedo [2]

1 (Unimontes)- cidacantora0911@gmail.com

2 (UEG)- ivanamonnerat@ueg.br

RESUMO:

O estudo bibliográfico tem como finalidade analisar as propostas alusivas à formação de professores da educação superior brasileira, por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu* e as políticas públicas educacionais implantadas nesse setor, no contexto da Política Neoliberal, a partir da década de 1990 à luz das análises alusivas às proposições constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 enriquecida pelas contribuições teóricas de diversos autores, dentre esses: ANDERSON (1995); BATISTA, (1994); CALCON (2005); CHAUÍ (2001); CUNHA (2007); GENTILI (1998) e VEIGA (2006, 2009) que assinalam aspectos alusivos à indefinições acerca desse processo formativo, a pesquisa e a docência como eixos que conduzem ao saber e ao fazer docente , bem como as condicionantes que incidem na edificação desse processo formativo nesses cursos e que influenciam, marcadamente, a atuação didático-pedagógica desses profissionais no interior das instituições de educação superiro (IES). O texto está organizado em dois momentos. No primeiro momento são abordadas as análises alusivas à Agenda Neoliberal e sua inferência no processo de formação do professor da educação superior e, no segundo momento apresenta as apreciações referentes à atuação dos professores da educação superior, tendo como referências os ditames desse modelo econômico aliado às novas demandas sociais e tecnológicas atuais que inferem, marcadamente, na organização e na edificação do' saber e fazer ' docente.

Palavras-chave: Formação Docente.Neoliberalismo. Educação Superior. Currículo.

INTRODUÇÃO

O perfil e a organização pedagógico-curricular da educação superior, bem como os processos de formação e de atuação docente contextualizados no cenário nacional ao longo dos anos de 1990 sob a égide da agenda neoliberal influenciam marcadamente as propostas educacionais atuais que se efetivam por meio de mudanças ocorridas na gestão do trabalho face à evolução da política econômica do capitalismo mundial e da globalização.

ISSN 2447-9357

Esses processos são consolidados por meio de das políticas públicas, pelas reformas educacionais, dentre essas àquelas destinadas à formação do professor da educação superior e pela redefinição do processo de governança do Estado integradas às manifestações globais de inclusão de novos protótipos de produção, de consumo, de formação e de atuação desse profissional, nesse contexto.

Nesse sentido, as reformas educacionais relativas, especificamente, à formação dos professores que atuam na educação superior requerem ser compreendidas como parte das ações implantadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, a partir de 1990 que, em consonância com os preceitos da Agenda neoliberal centrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Dessa forma, é necessário efetivar uma discussão relativa à maneira como esses preceitos são incorporados à referida lei e a forma como esse profissional constrói sua 'identidade profissional' nesse novo contexto de mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com forte e crescente controle do capitalismo e sua mundialização que torna o sistema educacional cada vez mais fragilizado, devido, primordialmente, ao crescente controle das 'massas' e da desvalorização do trabalho docente.

1. A AGENDA NEOLIBERAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A política neoliberal foi implantada no Chile no período do ditador Pinochet (1973-1990), porém, foi na Inglaterra, no governo da primeira-ministra Margareth Thatcher (1979-1990) que ganhou seus contornos mais definitivos, com o objetivo de:

> [...] contrair a emissão monetária; elevar as taxas de jutos; diminuir os impostos sobre rendimentos altos; eliminar os controles sobre fluxos financeiros; criar desemprego massivo; aplastar as greves; elaborar uma legislação anti-social; cortar gastos públicos e realizar um amplo programa de privatização (ANDERSON, 1995)

A intensificação do Projeto Neoliberal no Brasil ocorreu na década de 1990, após sua adesão ao Consenso de Washington, realizado em novembro de 1989 nos Estados Unidos e "[...] tem como referência o liberalismo como doutrina econômico-política, que preconiza a defesa e proteção do indivíduo pela lei, no âmbito daquilo que lhe é privado: vida, saúde, liberdade e posses". (CALCON 2005, p.01).

Em linhas gerais, a conferência propunha uma listagem de recomendações aos países periféricos visando dar 'novos ares' à política estatal de modo a auxiliá-los no combate às suas crises, bem como iniciar um processo de crescimento econômico e social. Essas proposições eram,

ISSN 2447-9357

> [...] por um por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas. (BATISTA, 1994, p. 27)

Os referidos propósitos conduziram à implantação de um período de grandes transformações na sociedade brasileira sob a égide da agenda neoliberal e da globalização da economia "[...] expressa na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado." (VEIGA, 2009, p.13), que incide na liberdade total para a absorção de capital no mundo.

A doutrina neoliberal aponta para o domínio do privado sobre o público; privatização de empresas do Estado; flexibilização das relações de trabalho; combate às regulações financeiras e, ao protecionismo econômico dos países, entendidos como obstáculo ao livre comércio internacional; combate a um Estado de Bem-Estar Social ineficiente e injusto que distribuí aos pobres a renda proveniente dos ricos sem mecanismos de avaliação de mérito. (FONSECA, 2005)

Essa reorientação econômica é subjugada à demanda imposta pelos organismos internacionais ou multilaterais, destacando-se entre outros, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) que, vinculando os propósitos educacionais aos econômicos imprimiram sua representatividade na sociedade brasileira e "[...] revelavam-se guardiãs da 'saúde' econômica mundial e nacional, porém, tendo em conta também a garantia das condições favoráveis ao funcionamento e à expansão das corporações transnacionais." (IANNI, 2000, p. 12).

Os eixos basilares dessa política destacam, dentre outros aspectos:

> Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1998, p.23).

Nesse sentido, o Brasil abriu-se a essas tendências, proclamadas a nível mundial, buscando a preparação para a inserção no novo modelo econômico (ROMERO E ZANARDINI, 2004, p.100), gerando transformações, não somente no campo econômico, como social, político, cultural e educacional, trazendo novos desafios para o mercado e para o Estado.

ISSN 2447-9357

Essa conjectura conduziu às mudanças no papel do Estado brasileiro no ano de 1995 apresentadas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que, segundo Chauí (2001) teve por finalidade modernizar e racionalizar os serviços estatais, de repensá-los e distribuí-los em setores, entre esses, "Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado", o qual poderia ser desenvolvido por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços.

Devido a sua significante dívida externa, o país capitulou e se sujeitou às políticas de liberalização financeira, comercial e de desregulamentação cambial, cujo principal objetivo foi atrair recursos externos e a redução do intervencionismo estatal e a inserção no novo quadro financeiro se deu de forma subordinada. (FIORI, 1995)

A mudança no papel do Estado brasileiro - sua reconfiguração e suas relações no cenário internacional suscitaram à busca de novos meios e dos padrões de articulação entre indivíduos, organizações sociais empresas e o próprio Estado. Nesse cenário, a educação não ficou fora das mudanças e passou a ser vista como elemento fundamental para ampliar a inserção dos países nessa nova conjuntura produtiva.

Do ponto de vista neoliberal, a educação brasileira, de forma geral, está submetida a uma perspectiva organizativa claramente economicista, cujos efeitos desse modelo:

> [...] consolida-se como hegemônico, a partir da década de 1990, na óptica do capital realizando mudanças nas nossas políticas educacionais, provocando uma dissociação cada vez mais entre uma educação voltada para a cidadania e a formação cientifica voltada para o trabalho. (MELO, 2007, p.191)

Nessa ótica, tendo como referência, as recomendações constantes nos documentos elaborados pelos dos organismos multilaterais, os órgãos governamentais responsáveis por esse setor efetivaram a reformulação da política educacional no Brasil, indicando pressupostos alusivos à ampliação de acesso à educação básica, à diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, como também, à diversificação das fontes de financiamento desse nível de ensino.

Tais processos são consolidados por meio das políticas públicas, pelas reformas educacionais e pela redefinição do processo de governança do Estado integrados às manifestações globais de inclusão de novos protótipos de produção, de consumo, de formação e de atuação profissional. Segundo Gentili (1998, p.104), a educação:

> [...] serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Essas conjecturas são expostas como elementos significativos para a criação de uma 'suposta' ampliação do processo de democratização e de ampliação da escolarização,

ISSN 2447-9357

conduzindo ao 'aligeiramento' da formação inicial dos professores, com ênfase técnica ou instrumental, na maior parte das vezes desvinculada dos debates históricos da área (FREITAS, 2002), como também, o processo de certificação em larga escala que, segundo e que não tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação. (MAUÉS, 2003).

Nesse direcionamento, em suas recomendações e investimentos, os organismos multilaterais enfatizam a observância referente aos aspectos relativos à realização de uma política educacional voltada para a reorganização do tempo escolar; para a ênfase na expressão operativa do currículo, como também, para a melhoria dos conhecimentos e da atuação dos professores, privilegiando-se a formação continuada desses profissionais.

Quanto às políticas voltadas para a educação superior, Santos e Mesquida (2007, p 108) afirmam que essas propostas:

> [...] vinculam-se às políticas econômicas de desregulamentação do mercado, flexibilidade, ajustes e adequações aos ditames de organismos internacionais, pois organizações como o FMI, o Banco Mundial e outros, concedem financiamentos para as políticas econômicas e educacionais, definindo metas com base nos critérios da racionalidade, eficiência, para sua aplicação, sob pena de não serem renovados determinados convênios se não for rigorosamente observado o receituário desses organismos.

A educação superior (pública e privada) torna-se, dessa forma, cada vez mais uma mercadoria que é defendida como alternativa "para alcançar a reestruturação econômica, a transformação cultural e a solidariedade nacional." (POPEKWITZ, 1997).

É nesse contexto, sob essas influências que o agenda neoliberal que foi incorporada às políticas educacionais no Brasil, em especial as políticas de formação (inicial e continuada) e os modelos de atuação dos professores, entre esses, os docentes que atuam na educação superior por meio de propostas expressas em leis, pareceres e resoluções.

No que tange às leis destinadas à organização do sistema educacional brasileiro, especificamente, as diretrizes relativas à formação do professor da educação superior destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996.

O art. 13 da referida lei que trata das responsabilidades docentes, destaca a necessidade de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, entendida como pré-requisito para que o docente, tanto da educação básica como da educação para elaborar a Proposta Pedagógica da instituição de ensino onde atua.

ISSN 2447-9357

O art.52, da mesma lei intensifica que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

> [...] I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
> II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996)

Ao determinar, no inciso II que um terço do corpo docente (30%) com titulação de mestrado e doutorado leva ao entendimento que seja esperado desses programas de pós-graduação *stricto sensu* algum diferencial em relação à formação do professor, qual seja, que as atividades ali desenvolvidas – programas, disciplinas e metodologias contribuam para uma formação que tem como eixos dessa formação, tanto a pesquisa como a formação didático-pedagógica desses profissionais.

Percebe-se, pois, que essa exigência legal assinala para o fortalecimento desses programas como os locais precípuos para formação do docente da educação superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Essa orientação é reforçada no art. 66 da mesma lei e prevê que os professores da educação superior no terão sua formação na pós-graduação, "prioritariamente em programas de mestrado e doutorado." (BRASIL, 1996).

Veiga (2006, p.90) especifica:

> Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

O referido artigo não informa de maneira clara quanto à formação pedagógica de mestres e doutores e, no artigo subsequente (art. 67 – Parágrafo Único) é evidenciada a necessidade da experiência em docência para o exercício do profissional da educação, sendo necessário oportunizar esse profissional, durante o seu processo de formação vivenciar, não somente as experiências relacionadas à pesquisa e à extensão, como também, as atividades de docência.

Anastasiou (2006) destaca que, nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido, somente, à participação dos pós-graduandos, na disciplina de Metodologia ou Docência na Educação Superior, com carga horária média de 60 horas, não sendo suficiente

ISSN 2447-9357

para a realização sistemática dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área.

Levando em consideração afirmativa da autora e as proposições explicitadas nos artigos da LDB, o professor que atua na educação superior deve ser portador de diploma de mestre ou doutor que lhe confere o conhecimento no campo do conhecimento científico, porém, para exercer as atividades concernentes à docência nas IES ele precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 2007; PIMENTA, 2002; VEIGA, 2006)

Deve-se levar em consideração, também, que muitos desses alunos são oriundos dos cursos de bacharelados e não foram 'preparados' para atuar na docência na educação superior e que, quando, é possível que muitos alunos não se matriculem nas disciplinas de formação pedagógica.

Segundo Anastasiou (2002, p. 08): "[...] a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores". Assim, faz-se necessário a integração entre a formação científica e a formação pedagógica nesses cursos.

Corroborando com essa afirmativa, Vasconcelos (2000, p. 17) afirma que a LDB, ao abordar sobre a formação do docente da educação superior ressalta que essa normatização: "[...] não faz nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior".

É imperativo, pois, que "as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho". (VEIGA, 2006, p.93)

As atividades propostas e as políticas adotadas pelas instituições que ofertam esses cursos precisam, portanto estar alicerçadas em uma proposta formativa que integre os conhecimentos e vivências, tanto relacionadas à docência como à pesquisa, contribuindo para formação ampla e uma boa atuação do docente da educação superior.

2. A ATUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL

Pensar em trabalho docente e atuação do professor é falar primeiramente e destacar as condições de trabalho, a forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades

ISSN 2447-9357

educacionais: divisão de tarefas, responsabilidades, jornada de trabalho, tempo e espaço para a realização do trabalho, bem como as condições de emprego, forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade e também está vinculado às condições de vida do trabalhador e saber quais são os recursos que possibilitam a realização deste trabalho.

Conforme Oliveira, (2012, p. 226 - 227) pesquisas realizadas constatam que:

> Nas últimas três décadas, pelo ou menos, as políticas educacionais têm sido baseadas em modelos gerencialistas que atribuem aos docentes e à sua formação a culpa pelo fracasso escolar, contudo, os resultados dessas políticas têm ficado muito aquém do prometido. As condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentando assustadoramente a precarização do trabalho docente.

Esta situação tem gerado insatisfação e certo desânimo aos trabalhadores, pois, a política neoliberal da educação transforma o professor em 'refém', fazendo com que o seu próprio conhecimento se torne 'produto de consumo', surgindo então, um novo formato de educação que traz novas ofertas de bens e produtos, como a utilização de novas tecnologias que chegam a substituir os conteúdos, com altos investimentos e recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados.

Pensando neste aspecto, a educação não pode ser fruto da divisão social do trabalho que separa a produção material da intelectual, pois o espaço escolar é o lugar da instrução, de socialização de saberes e, portanto, não deve ser espaço de divisão, e sim de construção de conhecimento e aprendizagem.

Nota-se também que há uma fragilidade em tornar as dimensões do processo didático num caráter menos relacional, sendo a função de ensinar como característica do professor e o aprender como função do aluno, perdendo assim a estreita relação deste processo. Para Veiga (2009, p.53) é necessário:

> Enfatizar o processo pela perspectiva relacional significa analisar suas características por meio de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares.
> O processo didático se explicita pela ação docente das quatro dimensões – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar -, considerando também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e de investigação e os caminhos didático e investigativo.

Analisando esse discurso percebe-se que as estratégias referentes à aprendizagem, bem como a investigação estão alicerçadas nos processos de ensinar, de pesquisar, de aprender e de avaliar, em que o professor estará comprometido com o desenvolvimento de seus alunos de forma ética e construtiva, sem perder a essência do processo de ensino e aprendizagem. Veiga (2009, p. 72 - 73) destaca:

ISSN 2447-9357

> A preocupação essencial para quem participa do processo didático gira em torno das *estratégias individuais de aprendizagem e investigação* às quais os alunos recorrem para aprender, bem como das situações problemáticas que vai enfrentar nesse processo, da forma como é afetada a aprendizagem pela incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação.
> [...] há dois tipos de caminhos que condicionam o processo didático: as *estratégias de ensino*, que explicitam como é apresentado o conteúdo em tempo e forma determinados, e as *estratégias de aprendizagem e de investigação*, ou seja, como o aluno, por meio de sua própria atividade, organiza, elabora e produz o conhecimento.
> Discutir as dimensões e conexões do processo didático significa compreender as concepções de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar. Uma ação refletida, consciente, permeada pela intencionalidade. Esta é componente central do processo didático, pois ela se exerce como uma referência que pretende guiar a ação didática, dar direção e sentido ao ensino, à pesquisa, à aprendizagem e à avaliação.

Pensando em todos estes questionamentos é possível analisar como o professor neste novo formato de mundialização pode se posicionar frente a essas situações, haja vista que, na maior parte das vezes, os professores são 'obrigados' a conviver com novas práticas' impostas' pelo sistema educativo que, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma proposta colaborativa destaca aspectos que se revertem como algo alienador, tornando o professor 'desconhecedor' de suas funções e como mero 'reprodutor' de conhecimentos, sem a preocupação de contribuir para uma formação integral do aluno.

No que se refere à atuação do professor na educação superior, e tendo como referência, as dimensões do processo didático, na ação docente notam-se a principal fragilidade em tornar as dimensões do ensinar como função do professor e o aprender como função do aluno.

Isso faz com que o processo de ensino e não ocorra de forma relacional, levando conta os processos e/ou dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, que dimensões, abrange o ensinar com compromisso, aprender com autonomia, pesquisar as incertezas e avaliar como uma ação formativa. (VEIGA, 2009).

A mesma autora enfoca claramente a importância das dimensões e destaca-as como características necessárias no processo de ensino e aprendizagem, de forma que ensinar, pesquisar, aprender e avaliar se interrelacionam em um processo formativo constante, para tornar o resultado positivo e eficaz, principalmente através da avaliação, que favorece uma autoavaliação de todo o processo, sendo dinâmica, compartilhada, processual e participativa.

A preocupação está mais centrada nas estratégias individuais de aprendizagem e investigação em que os alunos recorrem para aprender. O processo didático tem base nas

ISSN 2447-9357

estratégias de ensino, aprendizagem e investigação, em que o aluno, por meio de sua própria atividade, organiza, elabora e produz o conhecimento, tudo isto significa compreender as concepções de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar para se dar direção e sentido as mesmas.

Outro ponto importante, diz respeito às estratégias de ensino e para a aprendizagem por meio da investigação, conforme já citadas, enfoca também a necessidade de destacar a formação do professor como pesquisador e reflexivo, e que vem sendo defendida pelos educadores, especialistas de diversas áreas, gestores e formuladores de políticas educacionais, que reconhecem a importância de formar profissionais que sejam capazes de refletir a sua prática, seu fazer docente.

Nessa perspectiva é necessário pensar em um modelo reprodutor da prática docente ou em um novo modelo, em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente para que o mesmo tenha maior autonomia profissional que estão intimamente integradas à liberdade e à emancipação.

Quixadá Viana (2004), em seu texto: A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente conduzem a uma reflexão relativa a alguns pontos, por meio dos questionamentos, a saber:

> Qual é para você o papel do professor? Qual sua opinião sobre a forma como o professor se prepara para enfrentar o dia a dia do magistério? O que um professor precisa fazer para ser considerado pelo aluno um bom professor? A pesquisa faz parte de sua prática como professor? De que maneira a pesquisa contribui para a construção da identidade do professor e qual é sua importância para a qualidade do fazer docente? (, p. 33).

Os questionamentos apontados pela autora colaboram para a realização de uma reflexão sobre a prática docente, como também, sobre o conhecimento, a pesquisa, a prática pedagógica e o sentido de ser professor na educação superior, como importantes veículos condutores da prática educativa, da aprendizagem, e da formação e da atuação de educadores.

Esses elementos se apresentam como indispensáveis para se pensar em possibilidades de perspectivas de formulação de teorias e de projetos que colaborem para uma transformação de políticas educacionais que venham agregar e possibilitar alternativas para uma melhor formação e atuação do professor da educação superior, como forma de garantia de melhor qualidade na formação e consequentemente, atuação dos profissionais como forma de superar deficiências que impedem a execução de práticas pedagógicas e reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN 2447-9357

Do exposto pode-se afirmar que, no Brasil, a década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, nas várias instâncias sociais, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pela política neoliberal.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais realizadas, a partir dos ditames da política neoliberal proporcionaram novos modelos de gestão e financiamento da educação, de organização dos sistemas educacional, das instituições de ensino e dos currículos, que, por sua vez, exigiram novos modelos de formação docente.

No que tange à formação do professor que atua na educação superior as determinações expressas na LDB Nº 9.394/96, não informam, de maneira clara quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, ou seja, não apresenta uma explicitação detalhada referente a essa atuação, cabendo às universidades que ofertam esses cursos definir a oferta ou não de disciplinas que primam por essa formação e atuação profissional.

Deve-se levar em consideração, também, que muitos desses alunos são oriundos dos cursos de bacharelados e não foram 'preparados' para atuar na docência na educação superior e que, quando, é possível que muitos alunos não se matriculem nas disciplinas de formação pedagógica, enquanto área constitutiva do currículo de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dentre esses, os mestrados e doutorados em Educação, primando, especificamente, por uma formação para a pesquisa, em detrimento de uma formação para o exercício da docência universitária.

Destarte, as atividades propostas e as políticas adotadas pelas instituições que ofertam esses cursos precisam ser direcionadas à formação docente - científica e pedagógica-, com vistas a oferecerem uma contribuição efetiva à constituição de uma nova 'identidade profissional', ofertando oportunidades e condições para que o professor exerça seu papel de construtor de conhecimentos em parceria com os seus pares e demais membros da comunidade acadêmica.

Evidencia-se, assim, a importância e a necessidade de se repensar a ação docente na universidade, como uma ação que se constitui como um processo e meio de transformar o processo de ensino e aprendizagem em veículos de formação e de constituição do sujeito reflexivo, crítico, um cidadão consciente de suas práticas e ações, principalmente diante das transformações do mundo moderno, deve-se levar em consideração a importância da educação como um fator preponderante neste processo e que tem o docente como o instrutor e condutor no processo educacional de formação de pessoas.

ISSN 2447-9357

Nessa perspectiva é necessário repensar em um modelo reprodutor da prática docente ou em um novo modelo, em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente para que o mesmo tenha maior autonomia profissional que estão intimamente integradas à liberdade e à emancipação.

Assim sendo, faz-se necessário pensar e repensar o papel da docência e da pesquisa como instrumentos críticos, de colaboração e de transformação das vivências e das práticas educativas do professor da educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Malu (org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas:* para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Alínea, 2005. (cap. 6).

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: *SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995: 9-23.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96*. Brasília, DF. Brasil. 1996.

CALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente. In:

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. In: *Folha On Line*. São Paulo, 2001. Disponível em: htpp//www.uol.scielo.php?pid. Acesso em: 10/05/2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In:_____ (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido:* ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995FIORI, 1995.

FONSECA, Francisco. *O consenso forjado:* a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de luta entre os projetos de formação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v 23, n. 80, 2002, p. 137-168.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ISSN 2447-9357

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: *Cadernos de Pesquisa***.** São Paulo, n. 118, mar. 2003. p. 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. 15742003000100001&script=sci_arttext. php?pid=S0100. Acesso em: 15de maio de 2014.

MELO, Adriana Almeida Salles. O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo. LOMBARD, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org). *Liberalismo e Educação em Debate.* Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Lívia. *Trabalho na Educação Básica*: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 226-227.
PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das Graças C. (Org.) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POPEKWITZ, Thoma S. *Reforma da educação:* a Sociologia Política. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. et. al. *Didática*. Fortaleza: UECE, 2004, p. 33.
ROMERO, Ana Paula; ZANARDINI, Isaura Mônica. Articulação entre o Neoliberalismo e a Educação. In: *Políticas Educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

SANTOS, M. S & MESQUIDA, P. *As matilhas de Hobbes***:** O modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Edumesp, 2007.
SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de., et' al. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-39.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos (org). *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. *A Aventura de Formar Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

e Urbano Zilles. Porto Alegre, 1996.