

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DA  
PÓS-MODERNIDADE**

**CLEBER INÁCIO FERREIRA  
LUCAS EMANUEL PEREIRA  
MARCOS M. DOS SANTOS**

**ANÁPOLIS  
2015**

**CLEBER INÁCIO FERREIRA  
LUCAS EMANUEL PEREIRA  
MARCOS M. DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DA  
PÓS-MODERNIDADE**

Artigo apresentado à Coordenação da Faculdade Católica de Anápolis para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária sob a orientação da professora Me. Maria Inácia Lopes.

**ANÁPOLIS  
2015**

**CLEBER INÁCIO FERREIRA  
LUCAS EMANUEL PEREIRA  
MARCOS M. DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA  
SEGUNDO OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DA PÓS-MODERNIDADE**

Artigo apresentado à coordenação do Curso de Especialização em Docência Universitária da Faculdade Católica de Anápolis como requisito para obtenção do título de Especialista.

Anápolis-GO, 28 de março de 2015.

APROVADA EM: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ NOTA \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Me. Maria Inácia Lopes  
Orientadora

---

Professora Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel

---

Professora Me. Allyne Chaveiro Farinha

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DA PÓS-MODERNIDADE

Cleber Inácio Ferreira<sup>1</sup>  
Lucas Emanuel Pereira<sup>2</sup>  
Marcos M. dos Santos<sup>3</sup>  
Maria Inácia Lopes<sup>4</sup>

*“Se uma educação pós-moderna for possível amanhã será porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo” (GADOTTI, 1993).*

**RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar uma visão geral das mudanças paradigmáticas que a educação no ensino superior está passando, justificadas nas conseqüentes revoluções ocorridas na ciência, nos domínios da microfísica, da química e biologia, impactando diretamente o modelo tradicional de universidade sob a perspectiva de uma educação pós-moderna. Será apresentada, por meio de uma revisão bibliográfica como metodologia, a nova perspectiva assumida pela episteme e seus reflexos na educação pós-moderna apontando para uma formação docente pautada na problematização, pesquisa contextualizada, flexibilidade curricular, tornado os conteúdos significativos para o estudante sem eliminar a complexidade dos problemas da natureza e da sociedade, proporcionando uma formação multi/inter/transdisciplinar, humanista e crítica, que atenda as demandas gerais da sociedade. Para tal, concluir-se-á na necessidade um respaldo didático-pedagógico dos professores universitários, influenciando de forma relevante seus acadêmicos em licenciatura na posterior condução de suas práticas docentes, diante dos desafios da educação enquanto produto de mercado.

**Palavras - chave:** Pós-modernidade. Universidade. Formação. Magistério.

### INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional Brasileiro, ao longo dos últimos vinte sete anos da nova ordem constitucional, vem apresentando melhorias gradativas quanto à democratização do ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), com base nas duas metas essenciais estabelecidas na Carta Magna de 1988 a respeito da educação escolar: democratização do ensino e a garantia de sua qualidade.

---

<sup>1</sup> Graduado em Radiologia pela Uni Evangélica, concluinte do curso de pós-graduação em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

[c.inacio.ferreira@hotmail.com](mailto:c.inacio.ferreira@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, concluinte do curso de pós-graduação em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

[emmanuelueg@hotmail.com](mailto:emmanuelueg@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Física pela Universidade Estadual de Goiás, concluinte do curso de pós-graduação em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

[marcosdigaai@hotmail.com.br](mailto:marcosdigaai@hotmail.com.br)

<sup>4</sup> Orientador (a). Mestre em Ciências da Educação Superior e Vice-Diretora da Faculdade Católica de Anápolis.

[mariaainacia@catolicadeanapolis.edu.br](mailto:mariaainacia@catolicadeanapolis.edu.br)

Contudo, este aumento estatístico da acessibilidade ao ensino superior acarreta, por consequência, a emergente carência de docentes universitários com habilidades e competências comumente atualizadas, com perfil profissional e, antes disso, uma formação didático-pedagógica, construída ou requalificada sob os pilares educacionais requeridos pela pós-modernidade<sup>5</sup>, o que constitui um grande desafio no atual magistério superior brasileiro.

A justificativa da temática pós-moderna na educação superior está no fato de ser uma das saídas para o recorrente apagão de bons profissionais na universidade brasileira, nos últimos anos do século XXI, em proporção direta ao aumento da densidade de seu corpo discente. Este apagão pode ser consequência de uma tensão entre duas frentes: numa a IES é a formadora deste tipo de profissional e noutra, ela própria, conseqüentemente, é consumidora de seu produto.

Quando a formação acadêmica dada a esses futuros profissionais não contempla metodologias do ensino superior, projetos pedagógicos e processos avaliativos comprometidos com a qualidade criam-se círculos viciosos difíceis de serem eliminados em curto prazo, ou seja, uma falta cometida contra a qualidade da formação dos candidatos a licenciatura predispõe-lhes maiores chances de cometerem faltas graves na formação de seus alunos, como salienta a expressão latina *abyssus abyssum invocat*<sup>6</sup> (PAULI II, 1979).

Deste modo, pode-se presumir que as possibilidades de melhoria na qualidade do ensino superior no Brasil não se remetem apenas à exigência de níveis graduados de titulação acadêmica, mas requer, sobretudo, uma perspectiva educacional implantada, a pouco e pouco, sob as balizas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), políticas públicas comprometidas com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica, bem como teorias educacionais e condicionamentos profissionais adquiridos que contribuam para o docente seguir no seu preparo pedagógico ininterrupto, exponencial, e com autonomia exercida dentro de uma carreira intelectual progressiva, continuada e inovadora.

---

<sup>5</sup> "Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnologia sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural." (SANTOS, 1987. p.7-8)

<sup>6</sup> *Abyssus abyssum invocat*, do latim: "Um abismo chama outro abismo". Expressão constante no Salmo 42, versículo 8 da *Nova Vulgata Bibliorum Sacrorum Edito*. (PAULI II, 1979)

Entretanto, como esta universidade, tão anacrônica frente ao prisma da pós-modernidade, se posiciona em relação à demanda de professores em um mercado consumidor em contínua expansão, uma vez que IES é induzida e indutora “por e de” profissionais diversos, atuando na prática docente, quase sempre sem preparo pedagógico e conhecimentos didáticos adequados à própria evolução educacional como um todo? Como preparar ou requalificar docentes com uma nova postura, habilidades técnicas e conhecimentos na sua área de atuação profissional relevantes aos tempos idos tão cheios de mudanças ocorridas no campo educacional?

Em suma, o presente artigo tem como objetivo apresentar, no primeiro tópico, e sem pretensões de esgotar todas as fronteiras do problema, um panorama geral sobre o desafio de se formar, (re)qualificar e profissionalizar, ao longo do tempo, um docente tecnicamente apto a contribuir com sua prática de trabalho junto às novas demandas do ensino superior dentro desta universidade calcada em perspectivas educacionais da pós-modernidade.

Sobretudo, identificar, usando a revisão bibliográfica como metodologia, as características gerais do modelo de ensino superior atual e os pontos de tensão encontrados neste processo de formação de profissionais do magistério superior, apresentando no segundo tópico, dentre alguns aspectos, um equilíbrio entre a qualificação do docente e as possibilidades operacionais em sua prática pedagógica.

## **1. OS DESAFIOS DE SE FORMAR UM DOCENTE PELOS NOVOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS**

O modelo clássico de universidade, chamado de humboldtiano, foi constituído a partir da Modernidade, sobretudo com o surgimento da Universidade de Berlim em 1809 (hoje chamada de Humboldt-Universität zu Berlin), fundada pelo linguista, filósofo e diplomata alemão Wilhelm Humboldt, conforme sustenta Pereira (2002). Este modelo incorpora valores concordes ao desenvolvimento da ciência mecanicista, enquanto finalidade da formação universitária. Estes valores, por sua vez, são assentados na separação sujeito-objeto, na redução da complexidade, corporificados na racionalidade científica eclodida, de princípio, em fins do século XVI.

Foi nessa conjuntura histórica que a construção do conhecimento sistematizado consolidou-se no uso do método experimental, tomando-o como o método científico consolidado ao longo do século XVII por paladinos do pensamento universal, tais como Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1624), Francis Bacon (1521-1626), Isaac Newton (1624-1727) e, sobretudo, René Descartes (1596-1651), considerado fundador do método racional, também cognominado método cartesiano.

Ilya Prigogine, químico russo naturalizado belga, consagrado pelo Nobel de Química de 1977 em favor de seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis, salientou em seu livro “O Fim das Certezas” que nas últimas décadas nasceu uma nova ciência. Por essa nova ciência, atesta Prigogine (1996), é possível entender tanto a mecânica clássica quanto a mecânica quântica como sistemas dinâmicos instáveis, o que levaria a uma nova formulação das leis fundamentais da natureza.

Santos (1985), ao citar as investigações físico-químicas de Prigogine, diz que os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos vinte anos foram a quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano que permeava predominantemente a ciência de então.

Sob este prisma, é perceptível o afloramento de uma revolução nas concepções científicas iniciadas com o advento da física moderna, por agregar instabilidade e probabilística aos fatos observáveis e não mais o equívoco de certezas pontuais ou conclusões imunes a qualquer discussão complementar ou alternativa.

Em resumo, a física tradicional que conecta conhecimento científico-experimental e certeza já não é âncora de segurança defronte ao novo enfoque, que vem abrindo palmo a palmo novas fronteiras em relação aos objetos de estudo da ciência e suas correspondentes metodologias de pesquisa.

São inúmeros os pensadores que teorizaram em torno da insuficiência dos paradigmas e das concepções teórico-científicas da modernidade, notadamente, Boaventura Santos e Edgar Morin (SANTOS, 1985, 1988, 1994; MORIN, 1999). Os parâmetros forjados na pós-modernidade suplantam os da modernidade, uma vez que concebem a construção do conhecimento dentro da perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade (MORIN, 1999).

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções [...] natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. [...] O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. [...] o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. [...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. [...] entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 1988, p.61).

Como uma das instituições sociais que mais contribuem para o desenvolvimento da ciência e da cultura, a universidade tem um forte traço de resistência às rápidas transformações no decurso do tempo. Ainda sim, o modelo de universidade tradicional humboldtiana não ficou imune ao impacto das novas concepções científicas comentadas por Prigogine em seu livro e, por conseguinte, suas consequências sobre a teoria do conhecimento e a teoria da educação.

Há um grande debate hoje a respeito da teoria da educação, em vários países do mundo. E o grande tema é a chamada educação pós-moderna e multicultural. [...] O pós-moderno surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização. [...] Como concepção geral, defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo (GADOTTI, 1993, p. 313).

Segundo Pereira (2002) essas novas perspectivas levam a universidade a pensar sua função de ensinar, formar e pesquisar, baseadas somente nas certezas científicas, no método experimental e na objetividade. Fica patente, portanto, que a universidade é convocada a orientar a tríade ensino-pesquisa-extensão na emergência de novas posturas paradigmáticas, de tal maneira que os desafios teóricos, culturais e éticos e as rupturas metodológicas e epistemológicas, as crises hegemônica, de legitimidade e institucional (SANTOS, 1994) impetrados pelo atual momento histórico-científico requeiram da universidade uma resposta audaz, estratégica e socialmente necessária.

Pensar a universidade numa nova concepção é muito mais que o rearranjo do conhecimento disciplinar, gerador da especialização, da fragmentação. Nesta visão, a ideia de agir responsavelmente é a forma de unir reflexão teórica, reflexão prática e ação social. Essas marcas configuram



compreensões de conhecimento, ciência e mundo, num paradigma diferente daquele da modernidade. Essa postura pedagógica inverte a lógica universitária de primeiro desenvolver a teoria e depois a prática. O que se procura nesse novo paradigma é retirar o conhecimento de seu isolamento, de sua forma cristalizada e linear, para colocá-lo no contexto complexo do mundo vivido (PEREIRA, 2002, p. 13).

Essa perspectiva assinala para a universidade a gravidade de se colocar em relevo a limitação dos campos disciplinares, sobretudo, compreender os problemas, objetos de estudo e pesquisa de forma contextualizada, trabalhar probabilidades, adotar flexibilidade curricular nos cursos acadêmicos, provocar reflexões com espaço para adendos e não apenas constatações fechadas, como assinala Pereira (2002).

Para tal desiderato, é emergencial uma mudança não somente “epistemológica recomendada nesta fase de transição paradigmática” (SANTOS, 1994, p. 194), mas política, filosófica, psicológica, sociológica e ética da educação, sobretudo, pedagógica e curricular na intimidade do processo de ensino-aprendizagem, como condição de garantir a sobrevivência das IES.

[...] a educação chamada pós-moderna valoriza o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos da educação clássica (moderna), que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e as técnicas, os instrumentos, enfim, os objetivos e não a finalidade da educação. E, sem dúvida, uma filosofia neo-humanista. Nela encontramos também temas da alegria, do belo, da esperança, do ambiente saudável, da produção etc. (GADOTTI, 1993, p. 315)

Neste capítulo, o aspecto curricular, por exemplo, quase sempre é firmado num princípio reducionista, fragmentador, difundido pela ciência da primeira hora. A partir das mudanças proeminentes na forma de se enxergar o currículo, é que diminuirá a descontextualização do agir pedagógico, evitando o clássico equívoco de tornar a didática apenas uma disciplina técnica, vez que outra tão marginalizada dos interesses mais comuns dos acadêmicos em geral.

O pós-modernismo na educação trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividades e a pluralidade do que com a igualdade e unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante. (GADOTTI, 1993, p. 315)

É em vista desta nova concepção do currículo que Almeida Filho (2007), ao defender o Projeto Universidade Nova como uma proposta de reestruturação da arquitetura acadêmica do ensino superior no Brasil, arquitetura essa resultada de

concepções fragmentadoras do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade, salienta que apenas uma reforma universitária verdadeira, justificada e focada na arquitetura curricular, poderá contribuir, quiçá catalisar a tão desejada transformação de todo o sistema educacional. Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica.

Redefinir os projetos pedagógicos de cursos e suas respectivas estruturas curriculares, permitindo a prática da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, e uma formação mais generalista e humanista, revalorizando as racionalidades moral-prática e a racionalidade estético-expressiva, e abrindo espaço para as humanidades, artes e ciências sociais (FIGUEIREDO, 2013, p.146).

Portanto, é imprescindível, *vis-à-vis* a este novo modelo de ciência, que a IES (Instituição de Ensino Superior) fomente normas e princípios curriculares que estabeleçam significado e relação, contextualização e aplicação dos conhecimentos obtidos, primando pela criatividade e responsabilidade na hora de fixar, nos seus cursos de licenciatura, currículos flexíveis, dialógicos e atualizados em relação à demanda social de ensino, dado que recebe da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) autonomia para fazê-lo, desde que respeitadas às diretrizes curriculares gerais, conforme aponta GIL (2012).

É preciso que o professor em formação identifique os obstáculos epistemológicos e didáticos que poderá encontrar em seu trabalho futuro, que relacione os conteúdos que estuda com o mundo real, faça sua aplicação em outras disciplinas, situe-os na história. Essa forma de se apropriar dos conteúdos ajudará a formar o perfil do professor que a sociedade atual precisa (LOPES, 2014, p.41).

Só assim, os discentes sairão dos cursos de graduação e pós-graduação com uma “cabeça bem feita”, e não apenas com uma “cabeça cheia” de conhecimentos fragmentados, proposições e conceitos justapostos sem um contexto relevante que os unifique (MORIN, 2003). Numa palavra, este é o prisma da educação universitária, exigido na pós-modernidade.

De forma geral, toda a análise que fazemos sobre os currículos universitários em qualquer curso em universidades brasileiras não nos mostra um princípio articulador entre as disciplinas, mas apresenta uma gama de disciplinas fragmentadas que disputam a sua primazia no currículo. [...] Para os currículos dos cursos de graduação, a falta de diálogo

e comunicação entre as disciplinas faz com que os alunos tenham visões parcializadas de sua área de formação e, em consequência, sua atuação profissional se dá da mesma forma (PEREIRA, 2002, p. 7).

Assim como a formação do professor reclama cuidados essenciais referentes ao currículo dos programas de graduação e pós-graduação, estes cuidados não imunizam a forte carência, que se tem visto hodiernamente, de uma formação pedagógica de base. Pelo contrário, leva a ter em mente que o preparo para magistério superior necessita de aperfeiçoamento paulatino com inovação e não apenas a mera transposição de um modelo pronto e reproduzido.

Para tal, o processo de ensino-aprendizagem requer pauta permanente, desde o princípio da graduação, sob um olhar crítico e propulsor, especialmente, tendo em vista as políticas recentes de acesso à universidade que ampliam, sobremaneira, o seu público discente.

O sistema educacional tem vivido um processo de democratização do acesso ao ensino superior, proporcionando maior heterogeneidade do corpo discente, o que leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes indicador de qualidade, hoje representa “ineficiência do sistema” (PACHANE, 2004, p.6).

Esta renovação na estrutura sócio-político-cultural discente que vêm ocorrendo dia a dia dentro das IES, em consequência das políticas de governo que aspiram salvaguardar o ideal de democratização da educação, cria gradativa ruptura em relação aos critérios de seleção e contratação de docentes com *intelligentsia* profissional a suprir uma demanda cada vez mais ampla do mercado, haja vista o processo de profissionalização da função docente, que passa a reconhecer na figura do professor um recurso humano, por efeito da mercadologização do ensino superior, numa flagrante crise institucional, no dizer de Santos (1994, 2005), fruto da pressão crescente para submeter seus objetivos a critérios de natureza empresarial como, por exemplo, eficácia e produtividade ou de responsabilidade social.

Ademais, há outros gravames neste cenário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) decreta hoje, aos professores universitários, apresentarem no mínimo uma formação em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, Art. 66).

Contudo, Gil (2012) completa que “a maioria desses programas não contempla seus concluintes com disciplinas de caráter didático-pedagógico.” Desta forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas fica ao sabor dos dotes naturais ou à mercê da boa vontade de cada professor, que usufruem de leituras individuais, cursos, seminários ou programas *lato sensu* como complementação pedagógica para se aperfeiçoar no quesito pedagógico (GIL, 2012).

Nessa lógica, Cunha, Brito e Cicillini (2006) salientam que o professor faz sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos. No âmbito institucional, crê estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica, o que não é verdade. “É imprescindível desmistificar que somente ter conhecimento do conteúdo da área, sem a devida necessidade de formação específica em educação, ou seja, quem sabe, ensina” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.68).

Com a ampliação das políticas públicas de acesso, é presumível uma heterogeneidade cultural e social discente cada vez mais crescente dentro da IES, advinda de múltiplos extratos da sociedade. Baseado nisso, fica claro que as especificidades *stricto sensu* e, em especial, a *lato sensu*, sem um viés pedagógico consolidado são insuficientes para atender a demanda social expressiva e dinamizada de ensino, além de reforçar o forte traço de fragilidade que o sistema formativo de docentes para o ensino superior apresenta “dentro das próprias IES”, por mais que o incentivo à pós-graduação intente solucionar a carência de mão-de-obra especializada para as universidades.

Em verdade, é neste viés pedagógico que se encontram não apenas falhas no profissionalismo docente universitário (MASETTO, 2003), mas uma flagrante lacuna quanto à legislação protecionista da formação pedagógica de amplo valor à futura prática profissional.

É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário e que sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação (PACHANE, 2004, p.4).

Por outro lado, aliado a esta elipse legislativa, pode-se aferir que, entre os maiores desafios na carreira docente, está a dicotomia ensino-pesquisa, o que influi decisivamente na formação do acadêmico nos cursos de graduação em licenciatura.

Os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (PIMENTEL apud PACHANE, 1993, p.3)

Esta barreira no ensino superior traz sérios efeitos colaterais na formação do acadêmico, posto que os professores-pesquisadores, muitas vezes, deixam-se defasar em práticas pedagógicas inócuas, privilegiando apenas a pesquisa unilateral à ciência que ensinam, sem a presença de estudos complementares embasados em teses e práticas pedagógicas inovadoras.

Como formadores de opiniões e definidores das linhas de pesquisa e extensão, poucos são os discentes que conseguem contrapor quaisquer proposições destes professores a benefício de sua formação, mesmo que tenham arguições bem definidas diante da arrogância de título de seu mestre-escola na academia.

É patente perceber com isso, que os professores e orientadores titularizados em modalidades de *stricto sensu* hiperespecializados<sup>7</sup> em uma ciência particular, numa “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, [diante de] realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2003), acabam por aprisionar o sistema acadêmico de ensino à dicotomia fatalista do ensino fragmentado versus pesquisa reducionista, quase sempre com a última sobreposta à primeira, o que reflete diretamente na formação do estudante universitário candidato ao labor professoral.

Em vista de tudo isso é que são requeridos, ao alunado que concorre à docência como profissão, perspicácia e compromisso em busca de uma excelência na sua formação. Ele enfrenta nessa epopeia acadêmica rumo à profissão docente

---

<sup>7</sup> “[...] ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte.” (MORIN, 2003, p.13)

uma tensão entre dois lados: por um deles o objetivo dos cursos de licenciatura é voltado, genericamente, a atender a demanda da educação básica e, por outro lado, o professorado do ensino superior reverencia preferencialmente a pesquisa intracientífica de sua formação, com um currículo e didática que, por vezes, desprestigia as novas metodologias de ensino.

Trilhando este raciocínio, é imperioso ao docente universitário nos cursos de formação de professores, repensar de maneira lúcida e consciente, as diretrizes legais, teóricas, científicas e pedagógicas que sustentam a sua prática magisterial.

Colocar voluntariamente em desenvolvimento, por todos os meios possíveis e complementares, sua competência didático-pedagógica criadora, sob o risco de, caso assim não proceda, desfavorecer, durante a sua prática profissional, seus alunos enquanto futuros docentes, de uma formação integral, com instrumental didático propositivo e um projeto de educação, sociedade e ciência comprometido com a condição humana, a reforma do pensamento, a aprendizagem cidadã e o enfrentamento de um futuro tão cheio de incertezas (MORIN, 2003).

Na epígrafe *timeo hominem unius libri*<sup>8</sup>, atribuída a Tomás de Aquino (1224-1274), adversário temível daqueles que se aprofundavam no mero estudo de uma especialidade, já era possível inferir, desde os tempos medievais, a necessidade de ir além dos horizontes mais comuns na formação, sem prescindir uma cultura mais vasta, em todos os aspectos, no desenho do perfil deste novo profissional, correndo o risco de uma incoerência com o modelo de universidade exigido para estes novos tempos.

Só então, animados por esse espírito da *bildung*<sup>9</sup>, por meio de uma postura analítica e autoconsciente, embevecida dos valores mais significativos da educação e da cultura, num tempo de mudanças decisivas ocorridas no campo educacional frente ao ritmo frenético da evolução social, o professor abrirá espaço em sua aula, para um ensino-aprendizagem dinâmico e estimulante, apontando para o trino indissociável que compõe o princípio vital da universidade, a saber: 1) o ensino de qualidade afinado ao desenvolvimento e a promoção da cultura acadêmica e do

---

<sup>8</sup> *Timeo hominem unius libri*, do latim: “Temo o homem de um livro só”. Frase atribuída a Tomás de Aquino (1224-1274), Doutor e Santo da Igreja Católica Romana.

<sup>9</sup> *Bildung*, do alemão: “educação”, “formação”, “autocultivo”. Termo impregnado de significado, em educação e filosofia, refere-se a um processo tanto de amadurecimento pessoal quanto cultural. “A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ [...]. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte [...]. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo.” (SUAREZ, 2005, p. 193)

conhecimento sistematizado; 2) a pesquisa de relevância social, tecnológica, econômica e científica; 3) a extensão universitária destinada a difundir em benefício social, atividades técnicas e científicas dos institutos universitários com conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva.

Dentro desta possível perspectiva, urge a necessidade de romper definitivamente, em consonância aos paradigmas educacionais da pós-modernidade, com um projeto pedagógico que amestra profissionais pedagogicamente incompletos diante das atuais mudanças epistemológicas e socioculturais em direção a novas formas de compreender o mundo, a ciência, a cultura e a educação.

Estes acadêmicos, quando aspiram ao magistério superior, quase sempre ratificam no seu exercício profissional o modelo pedagógico que aprenderam junto aos seus mestres, num círculo vicioso para educação acadêmica.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo (PACHANE, 2004, p.4).

Estes fatos atestam claramente a urgência de se quebrar paradigmas educacionais anacrônicos provenientes da modernidade que persistem na indução dos ingressos à docência a uma carreira acadêmica meramente teórica, desprovida de uma capacitação didático-pedagógica transformadora, uma vez que “a teoria que o sujeito leva à prática nem sempre é a teoria estruturada como conhecimento pedagógico.” (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.68).

Não deve tardar o despertar ao interesse coletivo das comunidades, acadêmicas e dos círculos de poder que legislam as políticas públicas, em transformar de forma efetiva a universidade, em torno de um movimento educacional que aparelhe o professor com a capacidade de compreender e enfrentar os problemas fundamentais da sociedade, da educação e da cultura, cada vez mais complexos e globais.

## **2. O PAPEL DA FORMAÇÃO NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR ANTE O DESAFIO DA EDUCAÇÃO COMO PRODUTO**

Ao longo da abordagem perpassada no presente artigo até agora, ficou perceptível que sob todos os ângulos, a formação do acadêmico e sua posterior qualificação irão influir decisivamente em sua prática pedagógica como futuro docente no ensino superior. Por conseguinte, ele também será um formador de novos profissionais da educação, uma vez que a universidade é produtora e consumidora direta deste tipo de mão de obra.

À vista disso, ele não pode furtar-se a uma consciência profissional fundamentada no olhar crítico da educação e suas epistemologias, “da pesquisa-ação, da extensão, da ecologia dos saberes” (SANTOS, 2005) e a um compromisso com a missão e o papel histórico-social da universidade como promotora do ensino acadêmico, da pesquisa científica e sua extensão no seio social, *de manière* a não se encerrar dentro de um “ciclo vicioso” como afirma Saviani (2008).

O professor de ensino superior deve estar consciente que, como tal, é formador de futuros profissionais e que sua responsabilidade vai além dos conteúdos que devem ser desenvolvidos. Ele poderá servir no futuro como modelo para alguns de seus alunos que poderão tomá-lo como modelo positivo ou negativo, mas que terão nele o espelho da docência (CASTRO; STAHL, 2012, p.6).

Isto posto, vale ressaltar, uma vez mais, que o papel de uma formação comprometida com a qualidade e as novas fronteiras assumidas pela *episteme*, por meio de um curso consistente e um currículo flexível, que atenda as demandas gerais da sociedade, com respaldo didático-pedagógico inovador dos professores universitários é decisivo ao acadêmico de licenciatura para a posterior condução de sua prática docente, refletindo, de maneira direta, na formação de seus futuros alunos enquanto estes forem futuros professores também.

Além deste aspecto, é relevante destacar que, na realidade atual, cresce exponencialmente o número de instituições levando à máxima “educação: um direito de todos” ao menor custo. “Há, a cada dia, maiores espertezas para capturar clientes incautos, desejosos de comprar uma das mais sedutoras mercadorias: a educação” salienta Araújo e Polidori (2012). Isto sugere a necessidade de conhecer o perfil dos professores nas IES (Instituições de Ensino Superior), pois eles que ligam o ciclo formativo de novos profissionais em continuidade.

Ignorar esta discussão é camuflar uma questão fundamental [...], o que a suposta necessidade pedagógica desses profissionais esconde é que as exigências de habilitação, em geral, são feitas por reserva de mercado, por



exemplo, o comportamento dos conselhos Federal e Estaduais da educação, cujo colorido pedagógico dos seus pareceres não passa de um verniz justificador da reserva de mercado (CARVALHO, 1989, p.15).

Assim sendo, é premente a necessidade de refletir sobre os processos possíveis para mudanças no colorido pedagógico e suas reações éticas e inclusive sobre a concepção política e ideológica na formação do docente de educação superior, além de repensar estratégias contribuintes para a consolidação da sua identidade profissional e o seu desenvolvimento didático-pedagógico, o que demanda mais que meras especulações.

Os fatos postos até agora exigem análise crítica e o reconhecimento do fato de a docência, em sondagem mais profunda, transcender os objetivos do mercado de trabalho, uma vez que ela é permeada de valores e princípios. Teixeira (1977) alude à consideração emblemática das concessões públicas que diplomam a revelia, em detrimento de formações com bons conceitos.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo 'treinamento em serviço' (SAVIANI, 2009, p.149).

Nesta perspectiva, a formação acadêmica voltada para licenciatura, por vezes, tem sido mutilada em sua qualidade pelo imoral e mau uso que se faz da educação como produto de mercado, na lei da oferta e procura. Mas não apenas os cursos de graduação e pós-graduação se prestam e este novo filão comercial tão proeminente no país nestes últimos doze anos de governo do Partido dos Trabalhadores. Pereira (2002) defende que a universidade ao longo do tempo vai deixar de responder somente à necessidade de fazer ciência e vai assumir um espírito pragmático, olhando a ação de formar o estudante como um produto.

A tradição de ensinar na universidade é a de formar profissionais para um mercado. Desconstruir a imagem de preparar para o mercado é ampliar a visão de formação que deve se desenvolver na universidade para além de

instrumentar os indivíduos com técnicas pragmáticas de aplicação do conhecimento científico. Requer uma maior abertura de análise e reflexão sobre qual é a função social da universidade, qual é a finalidade da formação dos jovens universitários e qual é o perfil de profissional que queremos formar. A direção certamente será dada pela resposta que dermos a essa pergunta e a resposta será diferente se ela levar em conta os valores éticos, além dos científicos. À universidade é solicitada uma responsabilidade ética associada ao conhecimento científico (PEREIRA, 2002, p. 13).

Sem um olhar atento e crítico sobre essa nova paisagem que redesenha o ensino superior privado no Brasil, os cursos de graduação voltados para a formação de professor correm o sério risco de ab-rogar os alicerces legítimos, filosóficos, técnicos e teórico-didáticos que balizam uma prática docente amparada na pesquisa, na formação continuada e no compromisso sério com a educação de qualidade, além de atrair alunos meramente preocupados com a titulação, como um produto comprado, entretanto, ausentes de uma formação holística, completa que será decisiva no seu encaminhamento quando atingir a prática docente no ensino superior. Numa palavra, um graduado mal formado traz efeitos colaterais para sua docência, seja no ensino básico, seja no ensino superior.

Além do mais, é factível perceber, nestes anos de PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e programas correlatos, que as políticas de governo, para o acesso ao ensino superior no Brasil estão, por vezes, amplamente amparadas no setor privado, ou seja, um setor emergente, competitivo, que assume, dia a dia, o papel de principal porta de acesso da massa popular brasileira das classes mais baixas, aos cursos de graduação.

Por outro lado, os pré-vestibulandos com *status quo* das classes médias são aqueles que adentram os grandes centros de excelência e formação. São estes jovens que possuem acesso ampliado a um cenário de possibilidades de formação consistente, preferindo cursos mais técnicos e voltados aos campos de ampla aceitação social, em alternância àqueles que optam pelos cursos de licenciatura e almejam, um dia, a docência no ensino superior no Brasil.

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública (CHAUÍ, 2003 p.13.).

Sem um ensino universitário que privilegie o bom preparo para a docência, segundo Figueiredo (2013), por meio da produção e difusão do saber pedagógico, da intensificação da pesquisa educacional, baseada nos conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e, por fim, da formação inicial e continuada de docentes da escola pública, saltarão a olhos vistos o número de professores com formação rasa, perfunctória e, por conseguinte, uma prática docente diletante e descomprometida com a educação sob os paradigmas da pós-modernidade.

## **CONCLUSÃO**

A formação dos professores no país está passando por uma séria deficiência. Esta tensão não envolve apenas o provimento de profissionais, mas a sua qualidade. A recorrente dificuldade de encontrar professores com formação adequada decorre dos desafios atuais do ensino superior que passa por mudanças políticas e paradigmáticas, baixa atratividade salarial da profissão, a ausência de planos de carreira que valorizem o trabalho do professor e não apenas sua titulação e, especialmente, a dificuldades de professores que estão em salas de aulas de se especializarem por causa da excessiva jornada de trabalho para compensar os baixos salários.

Como consequência, professores mal formados futuramente reproduzirão técnicas pedagógicas obsoletas, paradigmas educacionais disfuncionais, diretrizes curriculares distorcidas, posturas profissionais e éticas pautadas em fins políticos. Trincar este círculo vicioso, sugerindo fatores propulsores para a formação de qualidade do professor universitário não é fácil, por ser um problema histórico-social dentro da universidade brasileira.

Quando analisa-se um pouco da história da educação brasileira, percebe-se que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor universitário. Persistente ainda a ideia corrente de que vocação, renúncia e desprendimento generoso bastam para que o candidato a docência se encaminhe para essa profissão. Essa crença equivocada gera a terrível ilusão de não haver necessidade de preparo especializado ou capacitação profissional permanente.

É perceptível em certas instâncias da docência universitária atual um descuido imprudente quanto à importância de se educar com qualidade o futuro docente universitário, assim como a premente necessidade de sua profissionalização. Sobretudo, uma boa formação não pode descuidar o desenvolvimento profissional ético e político do professor. Portanto, as reflexões tomam dimensões complexas quanto à modificação de paradigmas disfuncionais na educação, pois o processo formativo do docente em todas suas etapas entrelaça questões socioeconômicas, éticas, políticas e pedagógicas pré-concebidas coniventemente e que gradativamente o encerram dentro de um círculo universitário.

Behrens (1999) conclui, através de experiências em cursos de graduação em licenciaturas, que estas reflexões despertam razões para mudar a prática pedagógica, contudo, constata ainda que poucos docentes conseguem realizá-la, uma vez que embates desta magnitude são difíceis de produzirem resultados efetivos. Propostas, por vezes inconclusas, são levantadas por inúmeros pesquisadores com o intuito de analisar, caracterizar, diagnosticar e propor críticas construtivas à questão.

O desafio da formação pedagógica de qualidade em relação ao docente universitário se apresenta sempre atual e relevante em todas as épocas, especialmente nos níveis de pós-graduação em programas de especialização enquanto complementação pedagógica, por ligar-se diretamente na formação de novos profissionais.

Refletindo na qualificação do docente universitário, Araújo e Polidori (2012) afirmam que alguns aspectos centrais desta reflexão são: “a qualidade da educação, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem e a função do professor neste espaço.” A função do professor está intrinsecamente ligada a cada um destes aspectos mencionados, uma vez que ele é um agente mediador-formador.

É inadiável novas formas de avaliação em relação a paradigmas éticos, políticos e pedagógicos que envolvem este cenário tão cheio de desafios para a formação do docente universitário. Diante desta configuração, a formação permanente, principalmente aquela que envolve a área pedagógica, é um campo aberto para pesquisas uma vez que “o professor passa a agir muitas vezes sem ter outra explicação a não ser apreciar o professor imitado, e vai realizando sua

docência, fundamentando-se numa prática artesanal, conforme se depreende das palavras de outros professores” (GRILLO; MATTEI, 2005, p.104).

## ABSTRACT

This article has a goal presents an overview of the paradigm shifts that education in higher education is going, justified in the subsequent revolutions in science in the fields of microphysics, chemistry and biology, directly impacting the traditional model of university from the perspective of a postmodern education. Will be presented through a literature review as methodology, the new approach taken by the episteme and its effects on post-modern education pointing to a teacher training based in the questioning, contextualized research, curricular flexibility, making the meaningful content to the student without deleting the complexity of the problems of nature and society, providing training multi / inter / transdisciplinary, humanist and critical, that meets the general demands of society. To do so, will be complete in necessity a didactic-pedagogical support of university teachers, influencing materially their academic degree in the subsequent implementation of their teaching practices, facing the challenges of education as a market product.

**Keywords:** Post-modernity. University. Training. Magisterium.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade Nova – textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora UnB, Salvador: EDUFBA, 2007.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho e POLIDORI, Marlis Morosini. **Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Ed. Universitária Metodista IPA, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho**. Iglu Editora. São Paulo, 1989.

CASTRO, Andréia de Mello Buss de; STAHL, Luana Rosalie . **A voz dos professores de uma IES pública: desafios da prática docente na trajetória formativa e identitária.** IX ANPED SUL-2012 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9npedsul/paper/viewFile/2668/508>>. Acesso em 28 setembro 2014.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista brasileira de educação, v. 24, p. 5-15, 2003

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T.T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormi aluno (a)... Acordei professor (a).** 29ª reunião anual da ANPED, GT 11, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 setembro 2014.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **A universidade pública brasileira sob o paradigma da pós-modernidade.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 13, n. 49, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas,** conclusão: desafios da Educação pós-moderna. Editora Ática, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2012.

GRILLO, Marlene Corroero, E MATTEI, Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia, GRILLO, Marlene (Org.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LOPES, Maria Inácia. **Os conteúdos de ensino. Revista on line De magistro de filosofia.** Ano VII – Nº. 14, Anápolis, 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, Ed. da UFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PACHANE, Graziela G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.** Caxambu: Anped, 2004.

PAULI II, Ioannis. **Nova Vulgata Bibliorum Sacrorum Editio,** 1979. Disponível em: <[http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova\\_vulgata\\_vt\\_psalmodium\\_lt.html#LIBER II \(Psalmi 42-72\)](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova_vulgata_vt_psalmodium_lt.html#LIBER%20II%20(Psalmi%2042-72))> Acesso em 14 de janeiro de 2014.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. **Implicações da Pós-modernidade para a Universidade**. Avaliação. Ano 7.v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35 - 46.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo, Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno**. Ed. Brasiliense, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 1985.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista Estudos Avançados, v. 2, n. 2 (1988). Setor Editorial do Instituto de Estudos Avançados da USP – SP. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/665>>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. Porto, Edições Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10 ed. Editora Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 01 de junho 2014.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (Formação cultural). Kriterion, BH, nº 112, DEZ 2005, p. 191-198.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilegio**. 4 ed. Editora Nacional, 1977.