INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO E PRÁTICA CONTINUADA A PARTIR DA ANÁLISE DO CURRÍCULO LATTES DOS DOCENTES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO

INVESTMENT IN TEACHING TRAINING AND CONTINUOUS PRACTICE FROM THE ANALYSIS OF THE LATTES CURRICULUM OF CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO TEACHERS

Ana Carolina dos Santos Silva
Lidiane Gomes Ferreira da Silva
Jonathan Rosa Moreira
Jefferson Bruno Pereira Ribeiro

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar como vem sendo a busca e investimento pela formação continuada dos docentes do Centro Universitário Projeção. Diante de um cenário marcado por importantes transformações no processo de ensino e aprendizagem, é necessária uma superação em busca contínua pela formação e práticas acadêmicas docentes. A abordagem metodológica deste estudo é quantitativa do tipo documental. Foi realizada a coleta de dados dos currículos Lattes de todos os 214 docentes da educação superior do Centro Universitário Projeção. Com base nos dados apresentados, sem desconsiderar outras perspectivas de análise, é possível concluir que a IES conta com um corpo docente que investe em sua formação continuada, seja por progressão acadêmica em *lato* ou *stricto sensu*, seja pela relação de cursos livres ou produção científica por meio de projetos de pesquisa e orientação de iniciação científica.

Palavras-chave: Formação continuada; Docentes; Currículo Lattes;

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze how the search and investment in the continuing education of teachers at Centro Universitário Projeção has been. Faced with a scenario marked by important transformations in the teaching and learning process, it is necessary to overcome this in the continuous search for training and academic teaching practices. The methodological approach of this study is quantitative of the documentary type. Data were collected from the Lattes curricula of all 214 higher education teachers at Centro Universitário Projeção. Based on the data presented, without disregarding other perspectives of analysis, it is possible to conclude that the HEI has a faculty that invests in their continuing education, whether by academic progression in lato or stricto sensu, or by the list of open courses or scientific production through research projects and scientific initiation guidance.

Keywords: *Continuing education; Teachers; Curriculum lattes.*

INTRODUÇÃO

O fenômeno de pesquisa deste estudo está relacionado ao investimento em formação e prática docente de professores universitários, no âmbito de instituição de educação superior privada. Segundo Demo (2012), formação continuada é aquela em

que o indivíduo estuda em cursos longos, pós-graduação tanto *lato* como *stricto sensu* e elaborações de atividades, materiais, artigos de autoria própria (com ou sem contribuições de autoria) e que siga uma determinada linha de raciocínio ou linha de pesquisa.

A importância da formação continuada se torna cada vez mais necessária na trajetória do docente visto que a sociedade da informação tem se adaptado às novas formas de aprender, em mundo conectado que demanda novas formas de ensinar, novos métodos, processos e recursos. Neste contexto, as instituições precisam abrir espaços para a promoção do desenvolvimento da professoralidade de seus docentes, visto que isto implica na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é importante diagnosticar o perfil e as características de seu corpo docente, de modo que as ações e políticas estejam em conformidade às suas necessidades e às práticas contemporâneas de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, existem desafios que vão desde a falta de adesão do profissional à sua própria área de formação até a falta de incentivo e políticas institucionais.

O intuito deste estudo é tentar compreende um pouco mais o fenômeno da formação continuada a partir da análise dos dados registrados nos currículos Lattes de um determinado grupo docente. Isto porque é importante compreender quais são as características de formação docente e prática continuada para que se estabeleçam estratégias e políticas formativas para a docência na educação superior.

Com base na pergunta implícita no parágrafo anterior, o objetivo geral deste estudo é analisar quais são as características de formação e prática continuada do corpo docente do Centro Universitário, instituição de educação superior privada de regiões de periferia do Distrito Federal, a partir da análise dos currículos Lattes de seus docentes. Especificamente, esperou-se mapear os docentes da educação superior do Centro Universitário Projeção, considerando todos os seus cursos e unidades de educação superior; quantificar por meio de pesquisa do currículo Lattes, os cursos de formação específica e continuada realizados pelos docentes, considerando o período de 2016 até 2020; e apresentar o atual cenário da busca continuada por formação e prática continuada dos docentes do Centro Universitário Projeção.

O tema apoia sua relevância pela necessidade de compreender como está o processo formativo do corpo docente e em que proporção ele tem investido em formação continuada na área de ensino. Ou seja, na educação superior são admitidos docentes tecnólogos, bacharéis e licenciados. Este último grau de formação confere habilidades e competências direcionadas à formação de professores. Entretanto, os dois primeiros nem sempre possuem em seus currículos bases conceituais e práticas voltadas para a formação de professores. Então, ao ingressar como docentes em qualquer instituição de educação superior, é importante o investimento em formação didático-pedagógica para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA ACADÊMICA

O processo de formação do docente da Educação Superior surgiu por meio de ações específicas. A própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo, sugere a progressão acadêmica por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu,* quando tais programas têm o seu foco voltado para a pesquisa e também na produção de conteúdos na sua área do conhecimento. Por outro lado, o próprio texto do Plano Nacional de Educação (PNE) apresentam objetivos que estabelecem diretrizes e metas para a valorização da formação docente em diferentes níveis, com indicação de desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos que podem representar

alternativas viáveis de formação para a mediação e construção de conhecimentos teóricos, práticos e com significado social (RIBEIRO; MOREIRA, 2016).

A educação é um processo construído por pessoas com níveis de conhecimentos diferentes e que estão dispostos a compartilhar esse conhecimento. Dentro deste contexto, podemos encontrar autores que estão atentos às necessidades profissionais, sociais e pessoais dando ênfase na educação e todos os seus vínculos. Há certa convergência com o entendimento de que a formação continuada é responsabilidade individual e coletiva. Responsabilidade individual porque cabe a cada docente a reflexão-pesquisa-ação sobre suas práticas e conhecimento teórico-pedagógico, perseguindo as práticas mais contemporâneas no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças e as múltiplas formas de ensinar e aprender. A responsabilidade coletiva advém do compromisso institucional para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, com o planejamento e financiamento de políticas de formação, recursos, instrumentos e espaços de pesquisa e extensão.

A formação continuada e prática docente, assim como a própria mediação metodológica, deve ser planejada conforme objetivos da componente curricular, conteúdos, nível e habilidade dos estudantes, nível de iniciação científica, sequência pedagógica, alocação de tempo, disponibilidade de recursos, formação docente e pré-disposição ao ato de aprender (YEONG, 2014, p.11).

> O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24).

De uma outra forma, a figura de Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira, em sua obra Pedagogia do Oprimido, faz uma reflexão sobre educação libertadora e problematizadora, que passa nesse sentido, ser um ato cognoscente. Freire (1970) traz importância do diálogo, tornando o educador um educando, estimulando a reflexão e as ações verdadeiras do homem sobre a realidade, destacando que os educadores devem assumir uma postura revolucionária incentivando a auto-reflexão sobre o ato de aprender e de enxergar a realidade.

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1970, p. 43)

A educação é uma arma poderosa, através dela um cidadão se torna mais crítico, obtém mais oportunidades de emprego e melhoria da sua própria qualidade de vida, sendo importante aprender para sim, e compartilhar com os demais. Para Dahmer *et al.* (2014), ela é necessária e é um instrumento de mudanças que contribui para o desenvolvimento do país, sendo primordial o investimento educacional. Considera-se, portanto, que a educação é instrumento necessário às mudanças crescentes e ao desenvolvimento no país. Se por um lado é inquestionável sua importância, por outro, o investimento na qualificação e educação da força de trabalho é um dos maiores obstáculos encontrados para o progresso (DAHMER*, et al.,* 2014)

A importância da educação vai além da doação de conhecimentos teóricos das disciplinas curriculares, a contribuição é para formação de um cidadão promovendo o uma transformação do meio social para um bem comum. Para Teixeira (2018) a educação é um elemento chave no processo de estimular a criação do conhecimento, sendo um dos melhores bens de todas as nações. Neste sentido, cabe também às instituições avaliações sistemáticas para a compreensão da melhor forma de promoção da formação docente continuada, indicando os melhores modelos que apontem para os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, com estudos, pesquisas e aplicações de diferentes metodologias ativas, vivenciando as boas práticas dos métodos que invertem a sala de aula e colocam os estudantes em situação de protagonistas de sua aprendizagem (AQUINO; MOREIRA, 2018).

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

É considerável destacar a figura do professor em todo processo de ensino, para tanto, é necessário que ele domine o assunto que vai ensinar, sendo necessário o conhecimento prático e teórico, que ao longo dos anos, a experiência de lidar com a sala de aula vai consolidando e gerando práticas consagradas. Contudo, precisamos entender que o professor não nasce com o conhecimento. É necessário que ele se aperfeiçoe após sua formação inicial. Nesse ponto de vista, Dahmer *et al.* (2014) dizem que é preciso ponderar que os professores não nascem feitos. Claro, alguns têm mais facilidades, mas todos precisam aprender e continuar a aprender o seu ofício, ao longo de toda a sua vida profissional. Portanto, quanto à formação inicial, o aperfeiçoamento ao longo da vida faz parte da trajetória do professor (DAHMER, *et al.,* 2014).

Nesse contexto, a formação de professores deve ser vista de maneira contínua, composta de fases diferentes do ponto de vista curricular, mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Garcia (1995) chama atenção para o termo desenvolvimento profissional dos professores, explicando que a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (GARCIA, 1995, p. 55). A formação continuada, portanto, é entendida como um processo contínuo, permanente de aperfeiçoamento do saber necessário à atividade educacional. É um processo de atualização acadêmica realizada após a formação inicial e seu objetivo é garantir uma qualidade de ensino cada vez melhor para os alunos.

Segundo Castro (2018), o como importante e responsável o termo de formação continuada que tem o significado muito maior que um mero certificado, mesmo sendo o termo usado como formação inicial para os cursos de formação, e de forma continuada como os de pós-graduação. Esta é entendido como um processo permanente de desenvolvimento profissional no qual a vida cotidiana do ofício, constitui substrato mínimo da atitude reflexiva orientadora de novas práticas. O autor reforça que a formação continuada de docentes não é algo tão simples, pois envolve dimensões pessoais, profissionais, político-pedagógicas, institucionais, culturais e ideológicas que podem ajudar ou bloquear o desenvolvimento desses docentes.

Entender o docente, sua formação e como ele se constrói ao longo de sua carreira profissional é fundamental para entender quais são práticas pedagógicas

aplicadas nas IES. A formação continuada acontece ao longo da atuação docente ajudando a ressignificar a atuação do professor. Contudo, é importante que haja recursos/projetos para apoiar o docente em seu processo de atualização. Projetos internos que possibilitem essas atualizações, grupos de estudo, indicação de cursos e materiais, palestras, workshops ou até mesmo bolsas de estudo que possam facilitar o engajamento do docente.

3. METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa é básica, pois o objetivo é gerar o conhecimento e ampliar a compreensão de certos comportamentos, sendo motivada pelas descobertas e a curiosidade do pesquisador em compreender mais sobre o seu problema de pesquisa, permitindo assim um debate e mediação do conhecimento adquirido.

A abordagem de pesquisa do estudo é quantitativa, pois há avaliação objetiva do fenômeno pesquisado, considerando o levantamento do quantitativo de docentes do Centro Universitário Projeção que investem em formação continuada, bem como dos atributos presentes nos seus currículos Lattes. Para Fonseca (2002), esta abordagem nos permite analisar a amostra e seus valores e resultados reais. Para Creswell (2007), o processo quantitativo envolve coleta, análise, interpretação e redação dos resultados de um estudo. Com base em seus objetivos, a pesquisa é do tipo descritiva e documental.

Elementos de pesquisa:

Sujeitos de pesquisa: foi utilizada como base a relação de docentes da educação superior do Centro Universitário Projeção. Tal escolha justifica-se pelo acesso dos pesquisadores ao banco de dados docente da IES.

Ambiente: Centro Universitário Projeção, instituição de educação superior privada do Distrito Federal, que reúne quatro unidades de educação superior distribuídas em regiões de periferia de Brasília: Ceilândia, Taguatinga, Guará e Sobradinho.

Amostra: A amostra de pesquisa é igual ao seu universo visto que foi recuperada a totalidade de sujeitos de pesquisa constantes no ambiente de estudo, sendo 214 docentes com registros ativos em 2021.

Fonte de informação: Para o levantamento do referencial teórico do estudo, foi utilizado o Google Acadêmico, que indexa diferentes repositórios e bases terciárias científicas e acadêmicas. Para a coleta de dados, foram definidas duas fontes de informação: (i) Benner; e (ii) Plataforma Lattes. O Benner é o sistema de gestão institucional para registro e manutenção do corpo de colaboradores da IES. O Lattes é uma plataforma do CNPq, agência ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), que reúne a comunidade acadêmica, facilitando o seu acesso a milhares de profissionais e seu histórico acadêmico, artigos, livros, trabalhos técnicos, atividades profissionais, desenvolvimento de trabalhos entre outros (BRITO *et al.*, 2016), facilitando as ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento à pesquisa, tanto do CNPq quanto de outras agências federais, estaduais e de instituições de ensino e pesquisa.

Recorte temporal: Para coleta de dados na plataforma Lattes, foi considerado o período de 2016 (inclusive) e 2020 (inclusive). A definição deste período se deu porque 2016 foi o ano de credenciamento da IES como Centro Universitário (Portaria

nº 523 de 21 de junho de 2016), alterando sua organização acadêmica e incluindo outras obrigações, investimentos e ações educativas como pesquisa e extensão; e 2020 foi o ano completo imediatamente anterior ao ano de realização desta pesquisa.

Variáveis de análise:

- Qtd docentes: quantitativo de docentes da educação superior do Centro Universitário Projeção.
- Qtd docentes por título: quantitativo de docentes especialistas, mestres ou doutores.
- Qtd produção científica: quantitativo de artigos publicados por docente.
- Qtd cursos: quantitativo de cursos livres, de extensão e curta duração relacionados à área de ensino.
- Qtd projeto de pesquisa: quantitativo de projetos de pesquisa por docente.
- Qtd iniciação científica: quantitativo de docentes com orientações de iniciação científica.

Procedimentos de coleta e análise de dados:

O procedimento de coleta e análise de dados deste estudo contou com 3 etapas fundamentais: (i) Identificação dos sujeitos de pesquisa; (ii) Identificação das variáveis de análise a partir dos currículos Lattes; e (ii) Análise e interpretação dos resultados.

ETAPA 1: Identificação dos sujeitos de pesquisa

Na Etapa 1, foi realizada a coleta de dados na plataforma Benner para recuperação dos registros dos docentes da educação superior, realizando a normalização dos dados para evitar redundâncias ou inconsistências (existência de docente que não compõe mais o grupo da educação superior, por exemplo). Esta Etapa do estudo foi realizada exclusivamente pelas pesquisadoras, visto que se trata de fuma fonte de informação sensível e de área estratégica da IES. Para tanto, foi realizado

- o acesso à plataforma Benner para recuperação da relação nominal dos docentes de todas as IES do Centro Universitário Projeção;
- a normalização da base, excluindo os registros duplicados para que cada docente fosse contado apenas uma vez, visto que um docente pode compor uma ou mais IES do Centro Universitário Projeção;
- a organização dos dados em planilha Excel para a realização da estatística descritiva.

ETAPA 2: Identificação de variáveis de análise a partir da Plataforma Lattes informações profissionais, acadêmicas e científicas

Na Etapa 2, a partir dos dados coletados na Etapa 1, procedeu-se com a coleta de dados na plataforma Lattes, por meio da identificação dos currículos e registro nas variáveis de análise. Para esta Etapa, contou-se com o apoio operacional de três estudantes de iniciação científica que compõem grupos de pesquisa do Centro Universitário Projeção, os quais passaram por um momento contextual e formativo sobre o objetivo desta pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos para coleta de dados. Para tanto, foi realizado

- a identificação dos códigos Lattes de cada docente;
- a relação dos códigos Lattes em planilha Excel;
- o acesso ao currículo Lattes de cada docente;
- a análise, busca, recuperação e registro das variáveis de análise definidas para este estudo;
- a organização dos dados recuperados em planilha Excel para a realização da estatística descritiva.

ETAPA 3: Analise dos dados

A Etapa 3 consistiu no procedimento de análise de dados, compreendendo a realização de

- estatísticas descritivas com base nas planilhas organizadas nas Etapas 1 e 2;
- geração de gráficos para apoiar as análises dos dados;
- apresentação dos resultados.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio do Benner, foi possível recuperar 214 registros de docentes que representam o quantitativo total de docentes da educação superior do Centro Universitário Projeção, todos com enquadramento funcional e vínculo celetista, tendo o regime de trabalho variável entre horistas, parcial e integral (TABELA 1). Todos os docentes têm currículo Lattes com data de atualização inferior a seis meses.

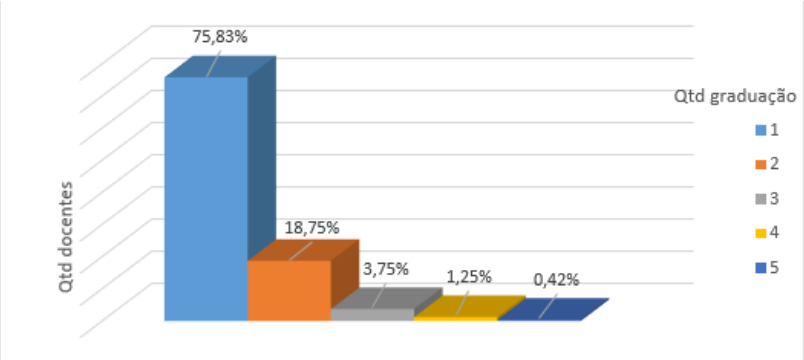
Tabela 1: Relação de docentes por regime de trabalho

REGIME DE TRABALHO	QUANTIDADE	%
Horista	119	55,61
Parcial	87	40,65
Integral	8	3,74
TOTAL	214	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se (GRÁFICO 1) que, no universo de 100% docentes, 75,83% dos docentes possuem apenas 1 graduação, 18,75% dos docentes possuem 2 graduações, 3,75% dos docentes possuem 3 graduações, 1,25% dos docentes possuem 4 graduações e 0,42% dos docentes possuem 5 graduações. O foco do Gráfico 1 não é mostrar se os docentes têm graduação, até porque isto é pré-requisito para atuação na educação superior, mas de despertar um olhar para aqueles que têm mais de uma graduação (24,17%), chegando até 5 graduações.

Gráfico 1: Quantidade de graduações pela quantidade total de docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

A atuação como docente da educação superior demanda necessariamente – e no mínimo – titulação *lato sensu*, ou seja, pós-graduação em nível de especialização. A Tabela 2 mostra que, dos 214 docentes pesquisados, 48,13% têm especialização apenas na área de ensino; 61,21% têm especializações em áreas diferentes da área de ensino; e 28,97% têm especializações tanto na área de ensino quanto em outras áreas do saber.

Tabela 2: Quantitativo de docentes por área de especialização

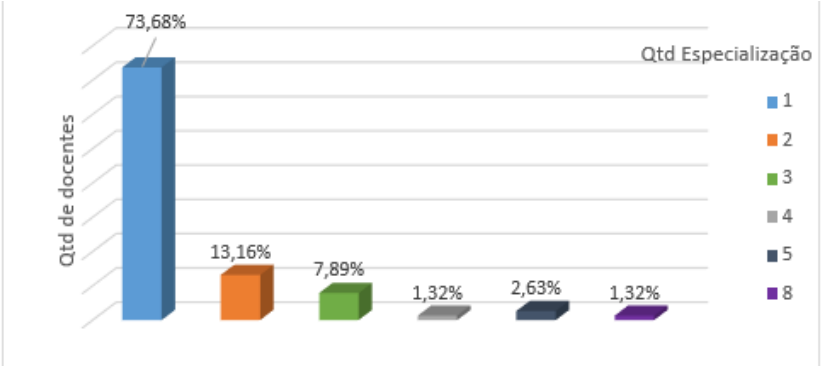
ÁREA ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE DOCENTE	%
Área de ensino	103	48,13
Outras áreas	131	61,21
Ensino e outras áreas	62	28,97

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Gráficos 2 e 3 apresentam o cenário de formação dos docentes por meio da análise de suas especializações *lato sensu,* considerando o quantitativo de especializações concluídas por cada um. Para tanto, o Gráfico 2 corresponde às especializações na área de ensino; e o Gráfico 3 corresponde às especializações ou outras áreas.

O Gráfico 2 distribui o quantitativo total de docentes por quantidade de especializações concluídas na área de ensino. Do total, 73,68% dos docentes possuem 1 única especialização; 13,16% possuem 2 especializações; 7,89% possuem 3 especializações; 1,32% possui 4 especializações; 2,63% tendo 5 especializações; e 1,32% possui 8 especializações.

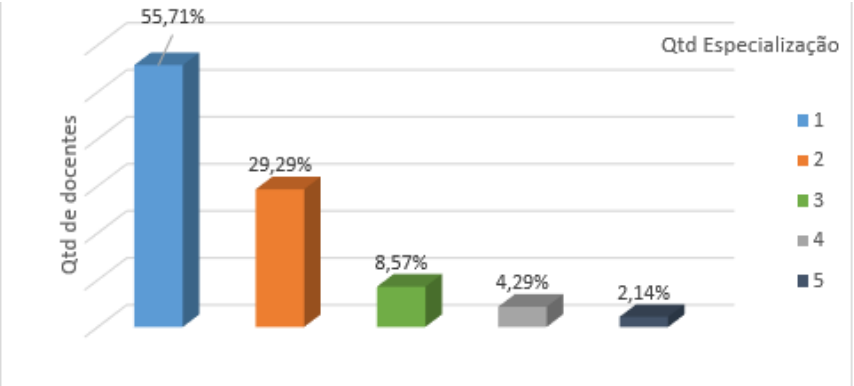
Gráfico 2: Quantidade de especializações na área de ensino pelo total de docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, o Gráfico 3 distribui o quantitativo total de docentes por quantidade de especializações concluídas em outras áreas diferentes da área de ensino. Do total, 55,71% dos docentes possuem 1 especialização; 29,29% possuem 2 especializações; 8,57% possuem 3 especializações; 4,29% dos docentes possuem 4 especializações; e 2,14% têm 5 especializações em outras áreas.

Gráfico 3: Quantidade de especializações em áreas diferentes da área de ensino pelo total de docentes



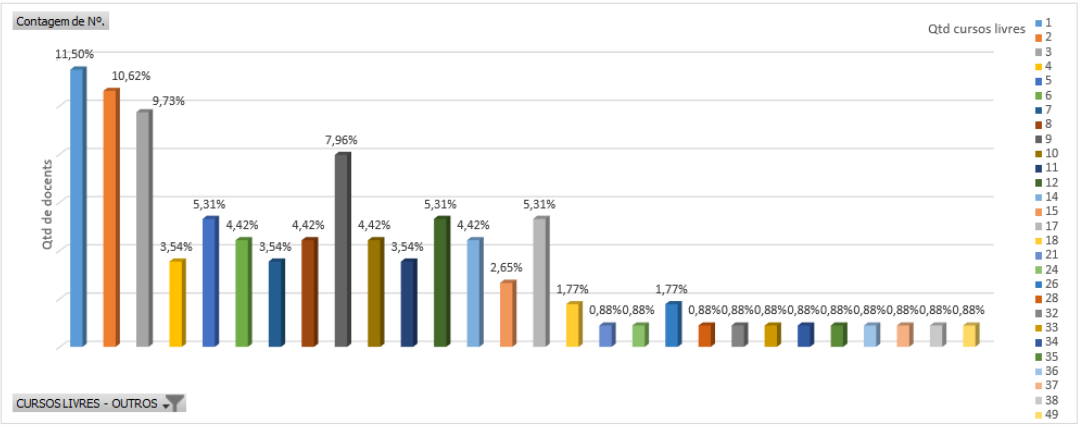
Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de docentes avaliados (214), 56 têm apenas o título de especialista, representando 26,17% do total; 114 (53,24%) são apenas mestres (com ou sem especialização *lato sensu*); e 44 (20,56%) são doutores (com mestrado; com ou sem especialização *lato sensu*).

Segundo os dados coletados 72,08% dos docentes possuem artigos publicados em revistas, capítulos de livros publicados, ou em anais de congressos.

Trazendo a perspectiva da formação continuada por meio da realização de cursos livres, os Gráfico 4 e 5 apresentam o quantitativo de cursos livres pelo total de docentes. O Gráfico 4 apresenta os docentes que possuem cursos livres que não estão relacionados à área de ensino, tendo como dado mais significativo, 11,50% dos docentes com apenas 1 curso livre, bem como docentes que possuem mais de 30 cursos livres.

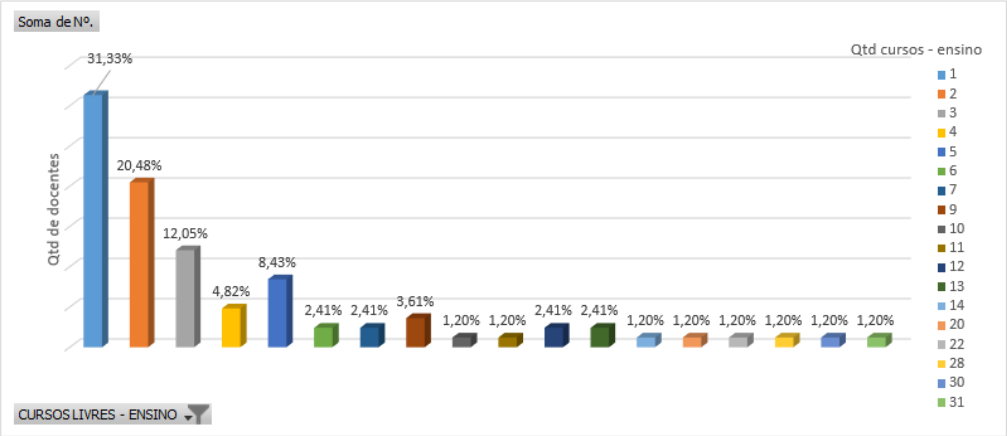
Gráfico 4: Quantidade de cursos livres em áreas diferentes da área de ensino pelo total de docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, o Gráfico 5 apresenta docentes que possuem cursos livres relacionados à área de ensino, tendo 31,33% de docentes com 1 curso livre voltado ao ensino; 20,48% dos docentes com 2 dois cursos livres; 12,05% dos docentes com 3 especializações; e 1,20% docente, com mais de 14 cursos voltados à área de ensino. Se comparado com os cursos diferentes da área de ensino, é constatado um número menor de investimento por parte dos docentes em cursos livres na área de ensino.

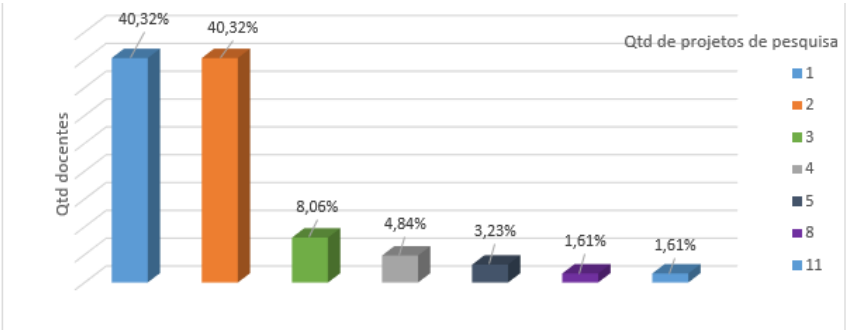
Gráfico 5: Quantidade de cursos livres na área de ensino pelo total de docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando o recorte temporal do estudo (2016 – 2020), o Gráfico 6 apresenta o percentual de docentes que tem ou teve projeto de pesquisa. O Gráfico 6 apresenta docentes que possuem projetos de pesquisa registrados na Plataforma Lattes. Observado em seu maior percentual, 40,32% de docentes possuem 1 e 2 projetos de pesquisa.

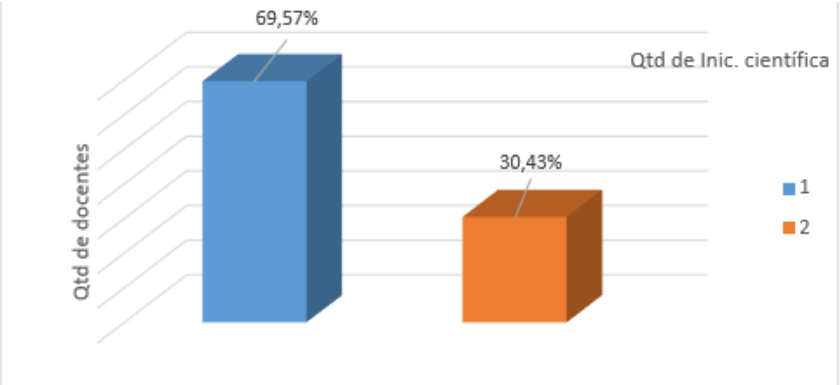
Gráfico 6: Quantidade de projetos de pesquisa pelo total de docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos docentes que possuem projeto de iniciação científica, 69,57% possuem 1 orientação em iniciação científica e 30,43% dos docentes possuem 2 orientações em iniciação científica (GRÁFICO 7).

Gráfico 7: Quantidade de iniciação científica pelo total de docentes com projeto de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta seção apresentou os resultados da pesquisa, em conformidade com as suas variáveis de análise e em função dos objetivos específicos do estudo. A seguir, serão apresentadas as considerações finais, revelando os pontos que podem indicar investimentos em formação continuada docente, correlacionando com o contexto da IES ambiente de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas neste estudo basearam-se em levantamento de dados por meio do currículo Lattes de cada docente que compõe o universo de pesquisa. Ou seja, é importante reforçar que a integridade dos dados está diretamente relacionada à veracidade das informações registradas nos currículos Lattes por cada docente. Da relação de docentes pesquisada, 100% têm currículo Lattes e 100% estão com os currículos atualizados. Ou seja, a data de atualização dos currículos Lattes não é superior a 6 meses. Este cenário pode ser resultante do processo de avaliação de desempenho docente da IES que contém indicadores específicos relacionados à atualização do Lattes, os quais variam de nota 1 até 5, dependendo do tempo da última atualização, sendo que a nota 5 é atribuída para aqueles docentes que atualizaram os seus currículos Lattes dentro dos últimos seis meses.

Uma variável que pode influenciar na produtividade científica ou no processo de formação continuada docente é o regime de trabalho. Para a IES avaliada, considera-se como horista o regime de trabalho com carga horária de até 12 horas semanais; regime parcial aquela carga horária acima de 12 horas semanais; regime integral quem tem 40 horas de trabalho semanais. Do corpo docente avaliado, mais de 50% tem regime de trabalho horista e apenas 8 docentes têm regime de trabalho integral. Ou seja, praticamente a outra metade do corpo docente tem regime de trabalho parcial. Não é uma variável determinante, mas é possível deduzir (não necessariamente inferir) que a possível ausência de progressão acadêmica dos docentes por meio de formação continuada em ensino, pesquisa e extensão pode ser decorrente da falta de carga horária para tal fim, visto que as atividades profissionais docentes na educação superior privada, normalmente, concorrem com outras atividades profissionais.

Uma informação importante, que não é objeto de pesquisa deste estudo, mas que pode contribuir para as análises a partir dos dados coletados, é que o Centro Universitário Projeção conta com um Programa Institucional de Formação Continuada

e Prática Docente, o qual estabelece diretrizes e ações de formação acadêmica e pedagógica dos docentes com oferta de oficinas pedagógicas, cursos de extensão em diferentes eixos temáticos (incluindo LIBRAS), especialização *lato sensu* em Gestão de Processos Acadêmicos, cursos de metodologias ativas clássicas e gamificadas, normalização e padrões técnicos, além de convênios com outras IES para oferta de *stricto sensu,* em nível de mestrado e doutorado nas áreas de Filosofia, Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas, mesmo tendo quase 75% do corpo docente constituído por mestres ou doutores. Ainda em termos institucionais, a IES conta com 6 revistas científicas qualificadas pelo CNPq como canais de comunicação das obras científicas de seu corpo docente. Ou seja, há consonância com o documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, o qual enfatiza que “o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros" (FORGRAD, 2004, p. 242). O documento salienta que a titulação deve ser considerada condição necessária - mas não suficiente - para o desempenho adequado da docência. Ou seja, a IES cumpre sua responsabilidade na formação continuada de seu corpo docente, entretanto, é preciso avaliar se seu corpo docente cumpre sua responsabilidade individual de diagnosticar, refletir, planejar e perseguir sua formação continuada. O objetivo geral deste estudo teve enfoque nesta perspectiva, de modo a verificar as características de investimento individual em formação continuada na área de ensino dos docentes do Centro Universitário Projeção.

A formação acadêmica é o principal marco na carreira de qualquer profissional, sendo item básico e obrigatório para que o profissional esteja habilitado a dar aulas. Portanto, todos os docentes estudados, possuem habilitação para tal. Por outro lado, há um dado interessante, conforme apresentado no Gráfico 1. Um número importante de docentes tem mais que uma graduação (24,17%). Avaliando os currículos Lattes, as segundas graduações destes docentes não são necessariamente na mesma área da graduação de formação inicial, o que indica que a formação continuada, neste caso, indica para a construção de um perfil mais generalista. Além disto, cabe reforçar que 100% dos docentes têm, pelo menos, título de especialista. Em síntese, poderíamos dizer que a formação docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa elaboração, concorrem também os valores e atitudes, e os diferentes traços de personalidade docente. (SANTOS, 1998, p. 124)

Os docentes que possuem especializações em outras áreas que fogem totalmente da área acadêmica, a exemplo, há um docente com formação em licenciatura em Pedagogia e especialização em Atividade Policial Judiciária; outro exemplo é de um docente com formação em Administração de Empresas, e especialização Gestão de Processos Acadêmicos, bem como outro com formação em Direito e especialização em Desenvolvimento de Executivos em Administração, dentre vários outros exemplos. Os docentes possuem especializações que dão continuidade à sua área de formação inicial. Entretanto, é importante observar que, dos docentes que não são da área de ensino, cerca de 30% possuem especializações também na área de ensino, o que pode indicar que houve um avanço para a formação na carreira docente. É possível dizer, portanto, que as especializações são uma forma do profissional impulsionar o seu conhecimento em um determinado setor, que seja

toda aquela linha de formação adquirida após a formação inicial de um profissional que lhe dará conhecimento extenso em outro segmento.

Cerca de 72% dos docentes possuem produção científica comunicada em canais de comunicação como periódicos científicos, livros ou anais de congresso. Observe-se que o percentual de produção científica é muito próximo do percentual de mestres e doutores. É possível deduzir correção entre estas duas variáveis, mas cabe espaço para uma pesquisa mais específica a qual possa avaliar se a titulação *stricto sensu* é ou não determinante para a produtividade científica, considerando a mesma IES ou outro contexto acadêmico diferente. Tal análise é importante porque a comunicação científica – independentemente do canal de comunicação – é uma forma de dar visibilidade científica aos pesquisadores e aos novos conhecimentos e novas descobertas, com produção de novos materiais ou métodos de análise nas diversas áreas da ciência. Por outro lado, é razoável afirmar que da formação *stricto sensu* são originadas diferentes obras científicas e que o "ser pesquisador" é atributo de profissionais mestres e doutores.

Outra forma de investimento em formação continuada docente é a realização de cursos livres, de curta duração ou cursos de extensão. Os cursos livres e de curta duração são regulamentados pela Lei nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.154/04 e a Deliberação CEE 14/97 (Indicação CEE 14/97), que diz "os cursos livres são uma modalidade de ensino legal e válida em todo o território nacional, ainda que não sejam regulamentados pelo MEC". Considerando o recorte temporal deste estudo (2016 – 2020), alguns dados importantes são revelados: todos têm pelo menos um curso realizado; cerca de 50% têm até 8 cursos realizados; quase 40% têm mais de 10 cursos realizados; 11,5% realizaram mais que 20 cursos, o que dá uma média de 5 cursos por ano; considerando uma média entre o quantitativo total de cursos pelo quantitativo total de docentes, são 2,5 cursos por docente.

Sobre a participação dos docentes em projetos de pesquisa, cerca de 40% do corpo docente tem ou teve algum projeto de pesquisa. Por outro lado, há docentes que chegam a ter 11 projetos de pesquisa. Claro que este número pode ser um *outlier*, em termos estatísticos, mas é importante que seja compreendido melhor. Dos docentes que têm projetos de pesquisa, todos contam com a colaboração de estudantes de iniciação, seja por meio de orientação, seja por colaboração técnica. O projeto de pesquisa é uma preparação elaborada pelo pesquisador antes do início de uma investigação científica. Sua finalidade é esclarecer ao próprio pesquisador questões que ele pretende defrontar bem como as estratégias a serem dissertadas. É complexo e antecede um debate mais profundo que irá contribuir ao responder às incertezas e lacunas do conhecimento científico. Ou seja, tanto a participação em projetos de pesquisa quanto os processos de iniciação científica podem ser fatores indutores da formação acadêmica continuada.

Com base nos dados apresentados, sem desconsiderar outras perspectivas de análise, é possível concluir que a IES conta com um corpo docente que investe em sua formação continuada, seja por progressão acadêmica em *lato* ou *stricto sensu*, seja pela relação de cursos livres ou produção científica por meio de projetos de pesquisa e orientação de iniciação científica.

Almeida (2011) reforça a importância do papel da instituição no processo de formação do professor universitário, argumentando que cabe à ela assumir os princípios pedagógicos para a docência na educação superior por meio de formulação das suas políticas existentes para a formação e prática continuada.

O papel docente individual é essencial, mesmo com todos os desafios enfrentados pela educação com um todo no cenário nacional. A aula dita como convencional não responde mais às necessidades atuais dos estudantes. É necessário estar em constante movimento de construção. Isso significa dizer que o professor tem que mediar conhecimentos específicos e pedagógicos e sempre estar em processo de atualização. É preciso que as instituições de educação superior ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a sinergia entre a formação acadêmica e profissional e a qualidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, dados como os apresentados nesta pesquisa, podem abrir caminhos para a promoção da formação continuada docente por meio de políticas institucionais e pessoais.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AQUINO, R. P. N; MOREIRA, J. R. Metodologias ativas de aprendizagem: os reflexos no processo de retenção e evasão dos alunos da educação superior privada. **Outras Palavras**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: < http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1195>. Acesso em: 18 nov 2021.

CASTRO, Elza.Vidal. D. **Formação continuada de docentes da educação básica.** Grupo Autêntica, 2018. 9788551302934. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551302934/. Acesso em: 24 out. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**; Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2ª edição - Porto Alegre: Artmed, 2007

CRESWELL, John. W.; CRESWELL, J. D. ***Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto***. Porto Alegre: Grupo A, 2021. 9786581334192. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/. Acesso em: 24 out. 2021.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo ideias. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António. Os

professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

LIBÂNEO, J. **A deus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo desafios para formação de professores**. São Paulo Autentica-2009.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras palavras**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: < http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>. Acesso em 18 nov 2021.

SANTOS, L.L.C.P. **Formação de professores na cultura do desempenho.** In: Educação e Sociedade, v. 25, n.89. Campinas: set/dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

TEIXEIRA, Clarissa. S. SOUZA, Márcio.Vieira. D. ***Educação Fora da Caixa: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação***. : São Paulo. Editora Blucher, 2018. 9788580393224. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580393224/. Acesso em: 24 out. 2021.

TOMAZ, Vanessa. S.; NOGUEIRA, Paulo.Henrique.de. Q. **Formação continuada de docentes da educação básica**. Belo Horizonte. Grupo Autêntica, 2018. 9788551302408. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551302408/. Acesso em: 24 out. 2021.

YEONG, Daniel Lim Poh. How do we use ICBL in science teaching and learning?. In: **Handbook Use of Investigative Case-Based Learning in Science Instruction, National Institute of Education**, Singapore, 2014.