

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

### CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FROM HIGHER EDUCATION

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira \*  
 Mirian Célia Castellain Guebert \*\*  
 Sirley Terezinha Filipak \*\*\*

**Resumo:** Ao ingressar como docentes na educação superior, os egressos de cursos de bacharelado, especialização, mestrado ou doutorado em áreas específicas passam a atuar numa área em que apenas o conhecimento dos conteúdos não é suficiente. A dinâmica da sala de aula e a orientação da aprendizagem dos alunos são procedimentos complexos, que exigem formação específica. Este artigo faz uma reflexão sobre a importância da formação continuada para professores iniciantes na educação superior. A partir da contextualização do tema, discute o conceito de formação inicial e continuada, para analisar os resultados da prática realizada em uma universidade privada. Fundamenta-se o estudo em Imbernón (1994), Canário (1997), Masetto (2001), Tardif (2002), Gil (2009) e Saviani (2009), entre outros. Foram utilizados, igualmente, como suporte, o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, da CEPAL; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.393/96; e o Relatório Delors, apresentado pela UNESCO. Do ponto de vista metodológico, trata-se de estudo de caso, cuja coleta de dados envolveu professores iniciantes que participaram de um curso de formação pedagógica no ano de 2011. Os dados foram tabulados e categorizados para, em seguida, serem analisados. Como resultado, espera-se haver colaborado para demonstrar a necessidade da formação pedagógica para os docentes que iniciam seu trabalho na educação superior, suscitando uma reflexão aprofundada sobre suas práticas e as necessidades a partir delas evidenciadas.

**Palavras-chave:** Educação superior. Formação continuada. Professores iniciantes.

**Abstract:** The content knowledge acquired during undergraduate courses, specialization courses, masters or doctoral degrees in specific areas is not enough for teachers who start teaching in higher education. The dynamics of the classroom, the guidance of students’ learning are complex procedures that require specific training. This article reflects on the importance of continuing education for beginning teachers in higher education. First, the article considers the context of the topic, and then discusses the concept of initial and continuing education to analyze the results of the practice conducted at a private university. The analysis is based on the studies by Imbernon (1994), Canário (1997), Masetto (2001), Tardif (2002), Gil (2009) and Saviani (2009), among others. The Law of Guidelines and Bases of National Education - Law No. 9.393/96; the document “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, by CEPAL; and the Delors Report presented by UNESCO were also used to support the analysis. From the methodological point of view, this is a case study, whose data collection involved beginning teachers who participated in a teacher training course in 2011. Data were tabulated, categorized, and analyzed. This study expects to have contributed to demonstrate the need for pedagogical training of teachers who start working in higher education, promoting further reflection about their practice and needs.

**Keywords:** Higher education. Teacher continuing education. Beginning teachers.

\* Doutora em Educação, Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <alboni.vieira@pucpr.br>.

\*\* Doctor in Education. Professor at the Paraná Catholic University. E-mail: <alboni.vieira@pucpr.br>.

\*\* Mestre em Educação, Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <mirian.castellain@pucpr.br>.

\*\* Master in Education, Professor at the Paraná Catholic University. E-mail: <mirian.castellain@pucpr.br>.

\*\*\* Doutora em Educação, Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <sirley.filipak@pucpr.br>.

\*\*\* Doctor in Education. Professor at the Paraná Catholic University. E-mail: <sirley.filipak@pucpr.br>.

## Introdução

A explosão na oferta de cursos ocorrida nos últimos anos, nas instituições de educação superior, passou a demandar – além de preocupações relativas à concorrência, condições de infraestrutura, metodologias inovadoras, uso de tecnologias de informação e projetos pedagógicos de qualidade – um grande número de professores.

Ao ingressar como docentes na educação superior, os egressos de cursos de bacharelado, com especialização, mestrado ou doutorado em suas áreas específicas passam a atuar numa área em que apenas o conhecimento dos conteúdos não é suficiente. A dinâmica da sala de aula e a orientação da aprendizagem dos alunos são procedimentos complexos, que exigem formação específica. Sem essa formação, esses docentes, muitas vezes, repetem o modelo que conheceram como alunos; outras vezes, buscam informações fragmentadas sobre a aplicação de dinâmicas em sala de aula; muitos, ainda, reproduzem o tipo de professor que mais admiravam enquanto acadêmicos; ou, ainda, com a ajuda de colegas, buscam, por ensaio e erro, formas de encontrar a melhor metodologia para condução das classes em que atuam. Há professores, portanto, que acreditam que para ensinar, basta transmitir conteúdos e que isso pode ser simplesmente aprendido na prática.

No início de sua carreira, em especial, os docentes demonstram ter dúvidas na elaboração do planejamento das disciplinas, no encaminhamento pedagógico dos processos avaliativos, no emprego de metodologia de ensino adequada à disciplina que ministram, bem como nas formas de registro acadêmico adotadas pelas instituições. Não raramente se pode perceber dificuldade na relação pedagógica e interpessoal com seus alunos.

Apresentam, também, dificuldade em lidar com o arsenal documental e legislativo que norteia a vida de uma instituição: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ENADE, ENEM, PROUNI, apenas para citar os mais relevantes.

Para a docência, além dos conhecimentos específicos das áreas científicas, é necessário possuir competências e habilidades que possibilitem melhorar a qualidade da atividade em sala de aula. A questão fundamental, portanto, não é explicar bem o conteúdo, mas sim propiciar a aprendizagem do aluno, desenvolvendo suas competências e habilidades e formando um cidadão ético e crítico.

A tendência da educação superior, nas próximas décadas, impulsionada pelo apoio governamental, é de expansão significativa, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo. Grupos de jovens com chances menores, sob a ótica social e econômica, buscam superar, na universidade, as desvantagens trazidas de anos anteriores de escolaridade, com o intuito de realizar, em condições de igualdade, sua formação superior.

Numa sociedade globalizada, do conhecimento e da informação, a incorporação da tecnologia da informação e da comunicação em sala de aula deve ser considerada como ferramenta que auxilie a construção do conhecimento do educando.

Mais que isso, com o advento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre educação ambiental, direitos humanos e diversidade, a discussão sobre as questões sociais e as relativas à sustentabilidade não pode ser negligenciada.

Frente a tantos desafios, as instituições de educação superior, preocupadas com

a qualidade da educação que oferecem, realizam atividades de formação continuada para os professores iniciantes, visando a fornecer-lhes estratégias que os apoiem em sua prática pedagógica. Atividades fragmentadas, no entanto, desenvolvidas sem que o professor tenha ampla compreensão do processo pedagógico, amparado por uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação, coerentes e integradas entre si, não são suficientes para a obtenção de resultados formativos e duradouros.

Justificando a necessidade de formação continuada do professorado, Imbernón (1994, p.7) menciona, sobretudo, a

evolução e o progresso das ciências (...), as mudanças sociais e culturais, o questionamento contínuo e a obsolescência dos conteúdos de ensino e o desenvolvimento dos professores no sistema educativo.

A partir dessas considerações, passou-se a investigar em que condições o professor iniciante assume seu trabalho docente nas instituições de educação superior, identificando as necessidades didático-pedagógicas por ele manifestadas.

Como objetivo geral, a pesquisa visa a refletir sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes e as necessidades por eles identificadas. Os objetivos específicos delineados dizem respeito a: contextualizar a formação pedagógica continuada no ensino superior, do ponto de vista histórico-político; discutir o conceito de formação inicial e continuada; apresentar a proposta institucional desenvolvida por uma universidade privada de grande porte; e analisar as práticas e as necessidades didático-pedagógicas dos professores iniciantes, a partir de sua ótica.

O apoio teórico ao estudo foi buscado nas obras de Imbernón (1994), Canário (1997), Masetto (2001), Tardif (2002), Gil

(2009) e Saviani (2009), entre outros. Foram utilizadas, também, como suporte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.393/96; o documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, publicado pela Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL), em conjunto com a UNESCO, em 1992; e o Relatório Delors, igualmente apresentado pela UNESCO.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de estudo de caso realizado a partir do programa de formação continuada desenvolvido por uma instituição de educação superior. Os procedimentos de coleta de dados envolveram questionários respondidos por professores iniciantes, contratados pela instituição pesquisada entre 2009 e 2011. A análise dos dados, após sua tabulação e categorização das respostas, foi realizada cotejando-se as informações coletadas com os estudos teóricos efetivados.

Relatos dos professores pesquisados indicaram o pouco conhecimento, por parte deles, sobre os encaminhamentos pedagógicos, a fundamentação teórica da educação em relação aos princípios institucionais, técnicas e instrumentos avaliativos, e a aplicação de recursos tecnológicos em educação.

O texto, dessa forma, foi organizado em três tópicos, a partir da introdução: a formação continuada de professores iniciantes sob o ponto de vista histórico-político; reflexões sobre o conceito de formação continuada; e a descrição dos dados coletados, sua análise e discussão.

Como resultado, espera-se haver colaborado para demonstrar a necessidade da formação pedagógica aos professores iniciantes que atuam na educação superior, suscitando algumas reflexões sobre suas práticas e as necessidades a partir delas evidenciadas.

## A formação continuada de professores iniciantes sob o ponto de vista histórico e político

No Brasil, embora a formação de professores para o ensino fundamental e médio estivesse presente nas universidades, desde a década de 1930, o mesmo não se pode dizer a respeito da formação do professor para atuar no ensino superior.

De um modo geral, são poucos os livros e artigos que tratam da formação continuada do professor iniciante na educação superior, muito embora as exigências a eles feitas estejam cada vez mais presentes.

A definição das políticas de formação continuada relativas ao docente que atua na educação superior, no Brasil, merece, ainda, ser discutida e elaborada.

Verifica-se, dos documentos internacionais que tratam da educação nos países em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil, que as políticas para a educação superior estão expressas em dois documentos principais: o documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, publicado pela Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL), em conjunto com a UNESCO, em 1992; e o Relatório Delors, sobre a educação necessária para o século XXI, também publicado pela UNESCO (1993-1996).

O documento da CEPAL, “*Educación y conocimiento*”, considera relevante o papel do Estado como avaliador e respeita certa autonomia das instituições de educação superior para o desempenho de suas funções. Afirma que as instituições de educação superior não podem ser medidas unicamente em função do conceito habitual de rentabilidade, uma vez que sua finalidade não é produzir utilidades, e sim buscar a função qualitativa da educação. De acordo com esse documen-

to, a profissionalização docente é de importância capital. Para tanto, não há necessidade de tornar a carreira docente mais rígida, mas, sim, de abri-la para o trabalho em equipe e com pessoas de outras áreas profissionais.

Textualmente, refere que:

Para melhorar o desempenho dos futuros docentes, a formação para o magistério não deve concentrar-se em uma longa formação acadêmica, mas contemplar uma preparação pedagógica mais breve, que incorpore, desde o início, práticas diretas, nas quais o aluno-professor vá assumindo responsabilidades crescentes. [...]

Posteriormente, ao longo da vida profissional, podem ser oferecidas oportunidades flexíveis e estimulantes de aperfeiçoamento contínuo. (CEPAL, 1992, p. 89). [tradução das autoras]<sup>1</sup>

No caso da educação superior, acrescenta, é conveniente que as instituições tenham maior liberdade para recrutar docentes, contando com especialistas provenientes do setor produtivo, sobretudo na educação técnica e profissional.

De acordo com a UNESCO, a formação continuada dos professores

[...] é um processo educativo dirigido à revisão e à renovação de conhecimentos, atitudes e habilidades previamente adquiridas, determinado pela necessidade de atualizar os conhecimentos como consequência das mudanças e avanços da tecnologia e das ciências. (IMBERNÓN, 1994, p. 17).

<sup>1</sup> No texto original: Para mejorar el desempeño de los futuros docentes, la formación magisterial no debe concentrarse en una larga formación académica, sino contemplar una preparación pedagógica más breve, que incorpore, desde el inicio, prácticas directas, en las que el alumno-maestro va asumiendo responsabilidades crecientes. (...) Posteriormente, a lo largo de la vida profesional, pueden ofrecerse oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo (CEPAL, 1992, p. 89).

Por sua vez, o Relatório Delors (1998, p. 34) destaca, referindo-se genericamente ao professor, que ele “deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função”. Na sequência, explicita que

a educação ao longo da vida implica, diretamente, o conceito de ‘sociedade educativa’: nesta sociedade, são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, tanto na escola quanto na vida econômica, social e cultural.

Enfatiza, portanto, a importância de se ampliar as negociações e parcerias com “as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc.” (1998, p. 35).

A exigência de atualização de conhecimentos e competências afeta os professores, que deverão organizar sua vida de modo a que estejam em condições e sejam até mesmo “obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida econômica, social e cultural” (1998, p. 35). Nesse sentido, as licenças para formação e o ano sabático devem ser estimulados.

Tanto o documento da CEPAL quanto o Relatório Delors destacam a importância de serem valorizadas, na formação docente, as experiências em diferentes áreas, bem como as parcerias, com o objetivo de garantir valor agregado à qualidade da educação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, timidamente, ao referir-se à formação do professor universitário, em seu artigo 52, inciso II, dispõe que:

Art. 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior,

de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - .....

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

O artigo 66 traduz melhor essa formação:

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

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 13, a Lei nº 9.394/1996 trata das responsabilidades do professor, que se aplicam a todos os níveis de ensino:

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Pode-se perceber que, para dar conta dessas atribuições, o professor universitário necessita ter sólida formação pedagógica, o que necessariamente não ocorre durante sua formação como mestre ou doutor. Nem todos os programas de mestrado oferecem disciplinas relacionadas à formação pedagógica.

Para atender aos múltiplos desafios com que o professor da educação superior se depara, a formação continuada surge como um imperativo não só legal (art. 13, inciso V, parte final), mas sobretudo prático, uma vez que é fundamental para o próprio exercício da profissão docente. Com essa preocupação, algumas instituições de educação superior oferecem cursos de especialização e de extensão, bem como oficinas e atividades em grupo aos seus docentes.

É fácil verificar que, embora esteja implícita a necessidade de formação do professor da educação superior para que sejam atendidas as exigências do art. 13 da Lei nº 9.394/1996, o documento se exime de declará-la expressamente. Essa omissão levou Morosini (2000) a concluir que:

[...] a LDB silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. (MOROSINI, 2000, p. 12).

### **Formação continuada de professores da educação superior: algumas reflexões**

Os conceitos de formação inicial e continuada para professores do ensino superior perpassam saberes específicos para a própria ação docente. Priorizam a busca da

identidade profissional, por meio de um modelo de formação que atenda as necessidades pedagógicas exigidas para o exercício da profissão.

A formação para o exercício do magistério na educação superior ocorre em dois momentos distintos: a inicial, obtida em cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo para professores iniciantes e a continuada, obtida ao longo da atuação docente, por meio de programas e cursos de atualização de conhecimentos específicos e pedagógicos.

De acordo com Alvarado Prada et al. (2010, p. 370),

no caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração.

Em seu exercício profissional, amadurecem suas concepções de homem, de sociedade e de educação, reconstruindo suas práticas, reformatando e aprofundando suas experiências no campo do conhecimento em que atuam e consolidando sua formação pessoal.

Essa posição corresponde ao que Saviani (2009, p. 149), ao analisar os modelos de formação de professores, classifica como modelo dos *conteúdos culturais-cognitivos*, segundo o qual a formação didático-pedagógica do professor “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”.

A esse respeito, observa Morosini (2000), refletindo sobre a formação do docente para o exercício acadêmico, que:

Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática

obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica. (MOROSINI, 2000, p. 11).

O outro modelo apresentado por Saviani, no entanto, é o *pedagógico-didático*, que considera que a formação docente propriamente dita “só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Nesse sentido, o preparo para atuar em sala de aula deverá ser específico, enfatizando os temas relativos à prática pedagógica.

À instituição educacional, tida como o *locus* próprio para a formação docente, caberá propiciar as condições que a viabilizem, possibilitando momentos de discussão coletiva, reflexão entre os pares, momentos de estudo e pesquisa, além de recursos tecnológicos específicos à atuação em sala de aula, em qualquer dos modelos apresentados.

Os professores iniciantes na educação superior apresentam conhecimentos oriundos de sua formação técnica, porém, no que diz respeito à formação pedagógica demonstram fragilidades. Portanto, a formação continuada de professores iniciantes possibilita reflexões sobre suas práticas, e, ao mesmo tempo, os instrumentaliza com métodos e técnicas para o aprimoramento de sua atuação em sala de aula.

Ao iniciar a atividade profissional como docente, os modelos utilizados para atuação dos professores iniciantes sem formação pedagógica suficiente são trazidos das vivências em um tempo escolar como alunos, espelhando-se em professores, que em sua perspectiva, consideravam bons professores ou tomaram como modelo os pro-

fessores que favoreciam a sua aprendizagem.

Segundo Barroso (1997),

[...] a formação responde unicamente à necessidade de formalizar dispositivos de formação profissional inicial, que compensem a inexistência ou a deficiência dos cursos do sistema formal de ensino. (BARROSO, 1997, p. 66).

O conjunto de saberes que apontam para habilitar profissionais no exercício da docência e, ao mesmo tempo, objetiva a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, compreende a formação inicial para os professores iniciantes no ensino superior.

Os processos de construção de identidade profissional e institucional, por vezes, voltados para a individualização do trabalho, compreendem a necessidade de um programa de formação continuada para os professores iniciantes que favoreça a construção da identidade do profissional e ao mesmo tempo da instituição. Nesse sentido, explica Senge (1992):

[...] as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual. (SENGE, 1992, p. 179).

As formações dos professores podem ocupar-se dos princípios pedagógicos que orientam as instituições de ensino, na busca de uma unidade pedagógica que expresse a concepção teórico-metodológica que as define, como também a mudança individual.

O processo formativo articulado com as situações do trabalho real, contextualizado, mobiliza saberes significativos na tomada de consciência dos profissionais, auxiliando-os

a transferir esses saberes para diferentes contextos, possibilitando a orientação pessoal por meio da reflexão da ação constante.

Existem elementos que favorecem a execução de um programa de formação continuada eficaz em uma instituição, como processos de constituição da identidade dos professores e da instituição. Esse fator viabiliza a efetivação da concepção da própria instituição e auxilia na mudança cultural das práticas dos professores, quando há compreensão dos princípios que orientam suas práticas.

Segundo Tardif, há necessidade em entender a questão da epistemologia da prática profissional que se encontra no centro da profissionalização docente:

[...] a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase que internacional e ao mesmo tempo, um horizonte comum para a qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias de formação e do ensino. (TARDIF, 2002, p. 247).

As relações feitas a partir da profissionalização são evidenciadas quando os saberes específicos de uma área do conhecimento são integrados aos saberes pedagógicos, porém, estes conhecimentos se tornam evolutivos e progressivos quando os professores da educação superior refletem sobre suas ações.

Para profissionalizar os docentes iniciantes na educação superior, com o intuito de aprimorar seus fazeres pedagógicos e qualificá-los na mediação dos processos de ensino, existem dimensões que precisam ser consideradas, como a ética, os saberes do cotidiano e os interesses sociais, os quais caracterizam a epistemologia da prática profissional.

Nesta perspectiva, a formação inicial dos professores, entendida como uma forma de construção da identidade profissional, é subsidiada por conhecimentos científicos, pedagógicos e sociais, que perpassam a possibilidade e o desenvolvimento da profissão de forma mais competente, técnica e contextualizada.

A formação continuada do professor iniciante no ensino superior decorre de um processo de desenvolvimento de competências profissionais, as quais são sustentadas na articulação do que se ensina e como se ensina, de forma integrada e significativa.

Os processos de formação necessitam expressar a relevância da utilização dos conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como identificar a forma pela qual estes saberes são comunicados e, ao mesmo tempo, articulados aos processos de ensino para que haja aprendizagem dos alunos.

A formação para professores iniciantes do ensino superior deve evidenciar os processos pedagógicos, cuja intenção é possibilitar a reflexão crítica na construção da identidade do que é ser professor e ao mesmo tempo, compreender a função do ensino superior de construir conhecimento de forma crítica consciente por meio da ciência. Neste sentido, a formação de professores é um elemento para favorecer a tomada de consciência sobre as fragilidades pedagógicas que perpassam suas práticas, na tentativa de refletir, amenizar e deliberar aspectos do próprio fazer do professor.

## A pesquisa

A instituição pesquisada desenvolve um programa de formação continuada há mais de vinte anos, por meio de cursos de especialização e de extensão, palestras, seminários, congressos, além de estimular a busca de titulação em programas *stricto sensu*.

Para a elaboração do programa de formação continuada, foram consultados os coordenadores e Colegiados dos cursos e considerados aspectos apontados na avaliação institucional e acadêmica. Era necessária a atualização de conhecimentos pedagógicos e específicos, mas também conhecimentos da área da psicologia e de qualidade de vida dos professores, essenciais ao equilíbrio pessoal para o exercício do magistério.

Com base nas sugestões levantadas e nas avaliações, a instituição passou a ofertar diferentes cursos com horários alternativos e divulgados por meio da *web*.

A instituição incentivou os professores iniciantes a frequentarem o curso de “Formação pedagógica do professor universitário”, com a finalidade de aprimorar o desempenho dos docentes nos âmbitos didático, técnico e no uso de tecnologias educacionais.

Na busca da excelência acadêmica, outras áreas do conhecimento têm sido priorizadas pela instituição para o desenvolvimento de competências como:

- domínio de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, mandarim);
- comunicação por meio da língua brasileira de sinais – Libras, em respeito à diversidade;
- domínio de ferramentas para elaboração de questões que avaliem competências e habilidades dos alunos, de acordo com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação;
- elaboração de livros, artigos e afins, exigência de uma universidade de pesquisa;
- mediação pedagógica;
- desenvolvimento de conteúdos para educação a distância;

- atuação em um Núcleo Docente Estruturante competente, com domínio dos processos de planejamento, implantação e acompanhamento de projetos pedagógicos de curso.

Da mesma forma que professores iniciantes na docência da educação superior apresentam dificuldades na condução do processo ensino-aprendizagem, os coordenadores de cursos não tiveram formação para o exercício das funções administrativas acadêmicas. Não têm conhecimento dos documentos exigidos no cotidiano universitário e dos processos regulatórios emanados do Ministério da Educação.

Para o preparo adequado dos gestores, a instituição iniciou em 2011 um curso de especialização em gestão universitária e o desenvolvimento de liderança.

Outros eventos complementam o programa de formação continuada, tais como encontros e seminários sobre experiências pedagógicas inovadoras, qualidade da educação superior e visitas técnicas em instituições de destaque nas esferas nacional e internacional.

Ao final de cada módulo, os professores respondem à avaliação do curso.

A pesquisa realizada envolveu os participantes do curso de “Formação pedagógica do professor universitário”. Dos professores que realizaram a formação, 40 (quarenta) responderam ao questionário de avaliação, sendo 16 (dezesesseis) do sexo feminino e 24 (vinte e quatro) do sexo masculino. Dos respondentes, 6 (seis) possuem idade entre 20 e 30 anos; 23 (vinte e três) entre 31 e 40 anos; 10 (dez) entre 41 e 50 anos; e um com mais de 50 anos.

No que diz respeito à titulação, um é graduado (2 %), 4 são especialistas (10%), 22 mestres (55%) e 13 doutores (33%).

A grande maioria – 34 docentes (92%), atuava na instituição há menos de 3 anos, sendo que 3% possuíam de 4 a 6 anos de atuação, e 5% de 7 a 10 anos.

A primeira questão indagava sobre a preparação que o docente havia tido para iniciar seu trabalho na universidade. O item, que admitia mais de uma opção, obteve 91 respostas, assim distribuídas: para 38 professores, a preparação havia ocorrido com o auxílio de colegas; para 34 docentes, o coordenador do curso, em uma reunião, havia explicado sobre o funcionamento da universidade; 15 dos respondentes mencionaram que a preparação havia ocorrido em uma reunião com todos os professores do curso, da qual haviam participado; e, por último, quatro admitiram haver aprendido sozinhos.

De um modo geral, pode-se perceber que o que os professores receberam, ao iniciar a docência na universidade, foram informações rápidas ou, quando do auxílio por parte de colegas, compartilhamento da experiência de quem prestou apoio.

Esse apoio é relevante, se for observada a necessidade de o novo professor se inserir entre os colegas e na instituição, podendo-se afirmar que se constitui também em algum tipo de formação, que normalmente acompanha o professor ao longo de sua trajetória. Por suas características de informalidade e eventualidade, contudo, não se pode relegar a essa orientação a preparação do docente para o trabalho na universidade. De modo particular, as informações sobre a instituição estão entre as necessidades evidenciadas pelos professores iniciantes.

A segunda questão dizia respeito ao suporte pedagógico que o docente julgaria necessário para subsidiá-lo em sua prática e recebeu 123 respostas, assim distribuídas: 64% (52 respondentes) destacaram a escolha de técnicas de ensino; 56% (45) menciona-

ram a programação das aulas; com um percentual de 49% (39), foram apontados como suporte pedagógico o planejamento da disciplina, a seleção dos recursos de ensino e a definição de critérios de avaliação; 31% (25) referiram a elaboração de questões de provas e 18% (14) indicaram outros não mencionados.

A necessidade de formação surge como um aspecto profissional que se justifica como complemento e atualização da formação inicial, aprimorando os processos de aprendizagem do que é ser professor.

Nesse sentido, o levantamento dos dados induz a uma reflexão sobre a formação proposta pelo programa apresentado, quando demonstram que os próprios professores não sabem como aprimorar sua formação, por não terem clareza dos processos que perpassam sua ação como docentes. Para os docentes pesquisados, a utilização de técnicas de ensino e a programação da aula são tidas como efetivo apoio em sua formação pedagógica.

Indagados sobre se conheciam o projeto pedagógico do curso em que atuavam, 65% dos docentes responderam que sim, enquanto 28% admitiram que conheciam, em parte; 7% afirmaram não conhecer o PPC.

O conhecimento dos documentos institucionais, com destaque para o projeto pedagógico institucional e o projeto pedagógico do curso, deve ser propiciado sistematicamente, estimulando debates e reflexões sobre sua repercussão na prática pedagógica. O ato de acompanhar e avaliar a execução do PPC gera momentos privilegiados para estudo, crítica e revisão dos processos nele previstos.

O curso sobre a formação pedagógica do professor universitário em análise contempla o conhecimento do projeto pedagógico institucional, do projeto pedagógico de curso, o planejamento

pedagógico e a elaboração dos planos de ensino, com o detalhamento dos componentes básicos: competências, seleção e organização dos conteúdos, métodos, técnicas e recursos de ensino, bem como a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação.

Os coordenadores dos cursos de graduação têm a possibilidade de solicitar capacitação específica para os professores, tendo em vista as peculiaridades das áreas de atuação.

Essa oferta de “oportunidades flexíveis e estimulantes de aperfeiçoamento contínuo” é prevista pela CEPAL (1992) e configura a possibilidade de se trabalhar com tópicos específicos, ainda que se possa incidir na fragmentação da formação proposta.

Observa-se que em alguns casos a dificuldade na ação docente reside no fato de que os professores não fazem escolhas de métodos e técnicas de ensino adequadas ao desenvolvimento das competências básicas de suas disciplinas.

É presumível que os professores tenham dificuldade na escolha de métodos e técnicas de ensino apropriados ao desenvolvimento de competências, seja pela pouca diversidade em sua utilização, seja pelo emprego esparso de alguns deles. Pode-se considerar, também, que a preparação de uma aula que não repita modelos tradicionais exige maior dedicação e estudo do profissional em educação. Outra hipótese, não tão rara como possa parecer, é a de o professor receber o planejamento da disciplina pronto, com a única incumbência de passar a desenvolvê-lo, sem se preocupar em conhecer o PPC, sem compartilhá-lo com os colegas, ou ainda sem mesmo conhecer a função daquele estudo no contexto do curso.

Neste sentido, Saviani (2009) reforça que a formação do professor ocorre também quando este planeja sua disciplina, pois, ao

refletir sobre as possibilidades para realizar sua prática docente, precisa articular o conhecimento técnico-pedagógico com o contexto.

A terceira questão solicitava que os docentes informassem as estratégias de ensino utilizadas nas aulas. As respostas a essa questão apresentaram o que os professores utilizam na realização de suas aulas. Para efeito de estudo, foram agrupadas em categorias: tipos de aulas ministradas, recursos empregados, atividades voltadas à socialização e metodologia do trabalho.

No que diz respeito à categoria tipos de aula, verificou-se o resultado que segue: exposição oral dialogada – 16; aulas práticas – 7; aulas teóricas – 3; aulas de revisão – 3; aulas de análise e pesquisa – 1; exposição com uso de projetor e/ou quadro – 1.

A pesquisa realizada na instituição evidenciou que quanto aos tipos de aulas ministradas, predominam a exposição oral em aulas teóricas ou práticas, seja para estudo de conteúdos ou para pesquisa. Explica Gil:

A preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações aos estudantes constitui, provavelmente, o mais antigo e ainda o mais utilizado método de ensino, não apenas na universidade, mas também no ensino médio e nas séries mais avançadas do ensino fundamental. (GIL, 2009, p. 133).

Ainda segundo Gil (2009, p. 134), as aulas expositivas são bastante utilizadas devido a fatores como economia (classes numerosas), flexibilidade (adaptação das aulas a diversos públicos), versatilidade (transmissão de conhecimentos referentes aos mais diferentes cursos superiores), rapidez (o conteúdo é apresentado em sua forma final) e ênfase no conteúdo (podem ser ministradas

por especialistas que não dispõem de habilidades pedagógicas).

Ao pressupor que o trabalho docente na educação superior, por vezes considerado como uma atividade fácil de ser desenvolvida, portanto, que qualquer pessoa que queira atuar como professor apresenta-se em condições para o desempenho de tal função, há restrições quanto ao desenvolvimento em relação ao ser professor e ao estar professor: a diferença encontra-se na atuação em sala de aula com os alunos.

Masetto (2001) corrobora esse entendimento sobre a aula, referindo que ela trata

[...] de situações reais que são complexas, exigem integração de teoria e prática, são cheias de imprevistos, exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania. E por essa mesma razão, são preferíveis aos espaços tradicionais de aula. (MASETTO, 2001, p. 86).

Pode-se afirmar que um professor que apenas exponha assuntos de seu conhecimento aos alunos, no entanto, se torna muito limitado no impacto que poderá causar nos alunos.

Para que as aulas expositivas se tornem mais impactantes, há necessidade de aprimorar as habilidades de comunicação do professor, valorizando sua voz, expressão corporal e contato visual. As aulas devem ser provocativas, com questões que favoreçam a reflexão, a discussão e a participação dos alunos. É conveniente que, num programa de formação continuada, seja valorizado o bom uso de recursos audiovisuais durante as aulas expositivas.

Quanto à categoria recursos, os docentes responderam que utilizam os seguintes: vídeo – 10; multimídia, com

uso do Power Point – 9; visitas técnicas – 4; exercícios no quadro de giz – 4; artigos científicos – 3; quadro de giz – 2; lâminas, fotos, ilustrações, livros, ambiente virtual, textos, ilustração com exemplos práticos, trabalhos práticos, disponibilização de notas de aulas, demonstrações, reportagens e resumos da aula pelos alunos – 1.

Os recursos, embora variados, demonstraram ser pouco utilizados pela maioria, à exceção do vídeo e do multimídia, em especial com emprego do Power Point. O quadro de giz é utilizado por poucos e o material que embasa as aulas é composto por livros, reportagens e artigos científicos. As visitas técnicas têm papel de destaque na apreciação do conjunto pesquisado (10%). Percebe-se, no entanto, que o ambiente virtual é pouco usado.

Como já mencionado, a escolha dos recursos didáticos adequados aos temas de estudo deve ser feita criteriosamente, lembrando que o material utilizado não deve ser a aula em si mesma, mas um meio para desenvolver as competências.

O programa de formação continuada deve orientar a utilização dos recursos didáticos disponíveis na instituição, com o intuito de melhor comunicar as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Cabe, ainda, ressaltar que alguns professores com mais tempo no magistério apresentam resistência à utilização das tecnologias educacionais. Na verdade, esse comportamento está ligado mais ao receio do novo, à falta de domínio dos recursos e não à possibilidade de substituição do professor pela tecnologia da informação.

As atividades de socialização desenvolvidas pelos professores pesquisados foram: seminários – 6; debates e apresentações – 3; trabalhos em equipe – 3; dinâmicas – 3; interação com os alunos e *rapport* – 1.

Somente 30% do grupo pesquisado destacou realizar seminários e trabalhos em equipe no decorrer de suas aulas.

As atividades de socialização do aluno são relevantes na execução do trabalho pedagógico.

As atividades pedagógicas coletivas, diferentemente das individuais, contribuem significativamente na aprendizagem, tendo em vista a troca de experiências variadas ampliando os conhecimentos individuais.

Já no que diz respeito à metodologia de trabalho, os docentes referiram: discussões – 4; construção do conhecimento – 2; ênfase na relação teoria/prática – 2; problematização e estudo de caso – 1.

Percebe-se, pelos relatos dos professores, que eles não demonstram clareza em relação à metodologia utilizada em suas aulas e um dos pesquisados mencionou inclusive não saber o que era “estratégia de aprendizagem”.

A concepção de ensino que a realidade social solicita dos formadores pressupõe o desenvolvimento de práticas docentes que acompanhem as demandas efetivas das diferentes atividades profissionais, incluindo-se aqui o uso de recursos tecnológicos, que possibilitem que o aluno seja orientado, desafiado para investigar e analisar de forma crítica e consciente, bem como motivado a fazer escolhas para aprimorar sua formação. Neste cenário, os recursos e as estratégias utilizados por professores se tornam elementos essenciais para favorecer a mediação de forma contextualizada e significativa no desenvolvimento de sua ação docente.

O programa de formação continuada deve preparar os professores para que as aulas sejam ministradas com problematização e construção do conhecimento, e, da mesma forma, estimular o uso de recursos. Sabendo preparar e usar, certamente haverá motivação do professor para sua utilização frequente.

## Algumas considerações

Com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores iniciantes e as necessidades identificadas por eles, este trabalho aponta para a visão de um programa de formação continuada que propõe expressar o que é ser professor na educação superior, compreender a concepção de educação para o desenvolvimento da identidade profissional e institucional, e ao mesmo tempo, alertar os professores iniciantes da necessidade dos processos pedagógicos quando desempenham a profissão docente.

A formação do professor iniciante, no entanto, não poderá ser resolvida unicamente pela oferta de cursos de formação continuada pelas instituições de educação superior preocupadas com a qualidade da educação ofertada. Essa questão encontra-se inserida num processo histórico de produção da existência humana que envolve múltiplas determinações, dentre elas considerados os aspectos econômicos e políticos da educação e o avanço científico-tecnológico,

as mudanças sociais e culturais, o questionamento contínuo e a obsolescência dos conteúdos de ensino e o desenvolvimento dos professores no sistema educativo

relembrando Imbernón (1994, p. 7). Dessa forma, a formação continuada deve ser um processo de maturação da prática profissional que potencialize a tomada de consciência política, técnica e humana dos professores iniciantes.

Impõe-se aqui problematizar o modelo de formação continuada que melhor se adapte às necessidades de uma prática pedagógica comprometida, competente e crítica. É sabido que o modelo dos *conteúdos culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2009) mostra-se insuficiente para dar conta das exigências da educação atual. Embora a aprendizagem propiciada ao docente no ambiente de trabalho,

aliada ao conhecimento da área em que atua, que lhe possibilita transferir saberes para diferentes contextos, seja relevante, ela não é suficiente. O preparo didático-pedagógico, voltado para o desenvolvimento das competências do aluno, para sua efetiva aprendizagem, é que fará a diferença em termos de qualidade educacional.

Por último, vale a pena mencionar que um programa de formação do professor iniciante deve ser pensado institucionalmente, considerando-se o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, à luz das novas exigências que lhe são postas. Essa formação em serviço, seja de maneira colaborativa ou individual, deve propiciar oportunidades para a identificação, a investigação e a resolução de problemas, sem perder de vista a renovação da prática docente e o fortalecimento da identidade profissional. Para tanto, a reflexão constante sobre a ação é imprescindível. É de se considerar ainda que, embora sejam propostas várias ações, se elas não estiverem articuladas em um programa, poderão vir a desvincular-se dos objetivos institucionais, desviando-se de seu propósito.

Destaque-se, nesse processo de formação, a coragem dos professores em repensar sua prática docente, rever conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliativos, buscar práticas inovadoras tendo em vista a necessidade de proporcionar aprendizagens significativas. Neste sentido, a formação docente, proposta pela universidade, “pode se constituir num espaço de produção de saberes para a docência qualificada” (CUNHA, 2008, p. 9), resultando em uma educação de qualidade. Aos pesquisadores, conhecer as opiniões e as práticas dos professores permite desvendar novas possibilidades para alcançar uma educação de melhor qualidade, com efetiva aprendizagem dos alunos.

Longe de apresentar respostas definitivas sobre a temática, os estudos conduzem

a autênticos desafios: A pós-graduação prevista pela LDBEN seria suficiente para dar conta da questão relativa à formação dos docentes para a educação superior? É possível conceber a docência na educação superior separada da formação continuada? Ou, ainda: Como romper com procedimentos superados, na busca de uma docência comprometida, competente e crítica? De que forma superar a resistência, por parte da maioria dos docentes, na utilização de recursos tecnológicos voltados para a educação?

Desafios que motivarão outros pesquisadores à reflexão.

## Referências

ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 61-78. (coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CEPAL – UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, 1992. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

CUNHA, M. I. da. Prefácio. CASSIANI, S. et al. (Org.) **Lugares, sujeitos e conhecimentos:** a prática docente universitária. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editorial, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abril, 2009.

SENGE, P.M; ROSS, R. et al. **La quinta disciplina en la práctica.** Estratégias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Enviado em: 30/09/2012

Aceito em: 03/12/2012