

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

ELAINE GOMES DE OLIVEIRA

A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

ANÁPOLIS  
2017

ELAINE GOMES DE OLIVEIRA

A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para a obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

ANÁPOLIS

2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ELAINE GOMES DE OLIVEIRA

A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade Católica de Anápolis, como requisito  
essencial para a obtenção do título de Especialista  
em Docência Universitária, sob orientação da Prof<sup>a</sup>.  
Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

Data da aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Orientadora: Aracelly Rodrigues Loures Rangel

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Convidada: Allyne Chaveiro Farinha

---

Prof. Me. Convidado: Wilian Cândido Corrêa

## A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

Elaine Gomes de Oliveira<sup>1</sup>  
Aracelly Rodrigues Loures Rangel<sup>2</sup>

**RESUMO:** O tema abordado neste artigo foi 'A necessidade da formação continuada para o professor universitário de instituições de ensino superior públicas', e é socialmente relevante por levantar questionamentos acerca de um problema, que aflige muitos alunos universitários, que se veem diante de aulas desmotivadoras, baseada em procedimentos obsoletos, enfadonhas, ainda que ministradas por professores com muito conhecimento técnico. A problematização que norteou a pesquisa foi 'quais as dificuldades que o docente universitário encontra para se capacitar didaticamente? Em busca de respostas a esta problematização foi delimitado o objetivo geral de analisar a importância da formação continuada para os professores do nível superior, tendo em vista o aprimoramento do fazer pedagógico e da didática. Os objetivos específicos foram: analisar a atuação do professor universitário no Brasil; compreender como ocorre a formação do professor universitário; destacar a importância da formação continuada para o professor do nível superior. O estudo ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica, que teve como base, livros e artigos científicos obtidos em meio eletrônico. Entre os autores estudados destacam-se: Pimenta (1998), Gauthier *et al.* (1998), Freire (2000), Tardif (2003) e Cunha (2004). Através da pesquisa foi possível alcançar como resultado o entendimento de que, é por meio da formação continuada que o professor universitário se adequa à dinâmica social, às necessidades dos alunos, aos avanços tecnológicos, e aprimora seu fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Professor universitário. Formação inicial. Formação continuada.

---

<sup>1</sup>Pós-graduanda em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

<sup>2</sup>Professora Especialista orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Católica de Anápolis.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido sobre o tema 'A necessidade da formação continuada para o professor universitário de instituições de ensino superior públicas', cuja escolha se deu por experiência prática, ao observar ao longo da jornada acadêmica, professores que se entendem como acabados e não buscam se aperfeiçoar, ficando obsoletos não só no que tange ao conteúdo específico de suas áreas de atuação, como em relação à didática, lecionando com foco na aula expositiva, na qual prevalece a transmissão de informações, e em muitos casos, recusando qualquer possibilidade de inovação.

O problema de pesquisa sob o qual norteou-se o estudo, pode ser mais bem entendido por meio da seguinte pergunta: Quais as dificuldades que o docente universitário encontra para se capacitar didaticamente? Em busca de respostas a esta problematização foi delimitado o objetivo geral de analisar a importância da formação continuada para os professores do nível superior, tendo em vista o aprimoramento do fazer pedagógico e da didática. Os objetivos específicos foram: analisar a atuação do professor universitário no Brasil; compreender como ocorre a formação do professor universitário; destacar a importância da formação continuada para o professor do nível superior.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que percorreu as seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos, identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, categorização dos estudos, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Foram utilizados livros e artigos científicos, obtidos por meio de uma busca *online* em bases de dados como: Google Acadêmico e *Sciello*. Para a busca foram adotados os seguintes descritores: 'O professor do ensino superior'; 'Formação inicial do professor do ensino superior'; 'Formação continuada do professor do ensino superior'. Em cada um das bases de dados, procedeu-se a busca a partir dos descritores e após a obtenção da relação das obras passou-se a análise dos títulos e resumos, sendo que aqueles não compatíveis com a pergunta norteadora desta revisão foram excluídos.

A docência no ensino superior no Brasil é um tema que exige pesquisas, visando delinear a formação do professor universitário, tanto inicial como continuada,

envolvendo tanto conhecimentos acadêmicos como experiências práticas.

## **2 ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL**

Analisando-se o contexto universitário brasileiro, observa-se a prevalência da formação na área de atuação, ou seja, prepondera o conhecimento relativo à disciplina trabalhada, que é de natureza prática e na maioria dos casos, provém da experiência profissional. Uma revisão da prática da docência no ensino superior pressupõe tanto o ato da docência em si, como de uma série de processos que requerem o exercício do pensamento tendo em vista o perfil social.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005) destacam que, mesmo tendo um grande arcabouço de conhecimento em suas áreas de atuação, relativa a disciplinas específicas, observa-se no contexto universitário a falta de preparação dos professores acerca do processo ensino-aprendizagem, limitando-se em sua maioria a executar as ementas das disciplinas.

Por meio de estudos realizados por Pimenta e Anastasiou (2005) pode-se verificar que, a docência no ensino superior tem enfrentado vários desafios na atualidade, destacando-se a prevalência do conhecimento da área de atuação juntamente com pouca e em alguns casos, até nenhuma visão pedagógica.

O problema sob o qual se conduzem essas reflexões pode ser mais bem compreendido por meio das abordagens de Masetto (2005, p. 80) a seguir:

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas.

Considerando a ausência de cursos de formação inicial para professores universitários, esta formação se caracteriza por ser um processo onde prevalece a individualidade e a postura autodidata, que são aspectos variáveis entre os indivíduos. Desta forma, fica evidente que, o professor universitário assume o papel de único responsável pela sua formação, o que explicita ainda mais o valor da formação continuada para esses docentes.

O processo educacional tem exigido cada vez mais uma postura interdisciplinar, imputando aos professores de nível superior o abandono da visão

fragmentada e da mudança de postura, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos, para ser entendido como formador do senso crítico dos alunos.

Verifica-se que, o problema da formação do professor do ensino superior reside tanto na formação inicial como na continuada. A inicial em sua maioria é puramente técnica, e a segunda, muitas vezes não realizada pelos profissionais, que tendem a se sentir prontos e acabados.

O professor universitário deve ser analisado conforme Franco (2001), levando-se em consideração o aspecto situacional, o institucional, o político, o profissional e o avanço do conhecimento e principalmente sob o enfoque do aluno, pois a docência do ensino superior envolve também a participação do acadêmico.

A formação continuada do professor do ensino superior é uma ocorrência cujos reflexos podem ser sentidos na formação profissional do aluno, uma vez que, sendo o professor mais capacitado, e desta forma, hábil para desenvolver melhor aquele a quem está formando. Diante da perspectiva exposta por Vasconcelos (2000) fica claro que, no que tange a formação, o professor é concomitantemente sujeito e objeto.

A formação do professor do ensino superior, é um campo do conhecimento no qual ainda se fazem necessárias muitas pesquisas e diversas práticas. Em geral a formação voltada especificamente para a docência, que compõe a grade dos cursos de formação continuada, em especial os de pós-graduação se restringe a uma única disciplina, 'Metodologia do Ensino Superior', que maioria dos casos, a carga horária não ultrapassa 60 horas.

Pachane (2007) relata que há a casos que, a titulação acadêmica de que alguns professores são portadores, não é garantia de domínio do conteúdo, de forma que, há casos práticos em que professores do ensino superior têm dificuldades em ensinar, muitas vezes não conseguindo conduzir a aula e baseando seu trabalho na prepotência, com visão limitada a seus trabalhos de pesquisa.

No que tange a precariedade da postura pedagógica pelos professores de instituições ensino superior públicas, entre os fatores que se acredita como sendo causadores destaca-se o teor dos editais de concurso, que na maioria dos casos, dão valor a produção científica dos candidatos e ao conhecimento relativo à área de atuação, sendo omissos em relação ao conhecimento pedagógico, didático e metodológico.

Masetto (2005, p. 81) enfatiza como pilar da preocupação sobre a formação e atuação do professor do ensino superior, o seguinte aspecto:

[...] na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica, pois o importante para ser professor é cominar com profundidade e atualização dos conteúdos que deverão ser transmitidos.

Por meio das análises de Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2008), fica claro que, a orientação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 acerca da constituição do quadro de professores do ensino superior é, que ele seja constituído de sujeitos com pós-graduação *strictu sensu*, o que leva as instituições muitas vezes a cumprirem este requisito legal, não se preocupando com a orientação pedagógica do professor, o que tende a ser prejudicial para os alunos, pois nem sempre o fato de o professor ser detentor de um título garante a qualidade de seu trabalho.

Bartnik e Machado (2008) através de pesquisa de campo por meio de entrevistas, constatou que é urgente a necessidade de implantação de programas de formação pedagógica continuada para professores do ensino superior, nível que exige que o profissional tenha não apenas conhecimentos específicos da área de atuação, mais conhecimentos pedagógicos, que lhe permita planejar aulas capazes de levar os alunos a uma efetiva construção da aprendizagem, propondo situações de solução de problemas, em especial os relativos ao contexto social real.

Por meio de sua pesquisa Bartnik e Machado (2008) identificaram junto aos entrevistados o que estes entendem por um bom professor. Na opinião do público participante da pesquisa se trata do profissional que não só domina o conteúdo, mais que é capaz de transmiti-lo, assim como de acompanhar o desenvolvimento dos alunos individualmente, contextualizando os assuntos e incentivando a participação. As características do professor sem formação didática apontam para o profissional que não rompe com a rotina, cuja didática não é adequada, que não é capaz de ouvir e respeitar o aluno.

Entende-se que, no ensino superior, o professor tem que apresentar uma formação pedagógica que, associada ao domínio dos conteúdos da área, juntamente com a capacidade de relacionamento interpessoal, constituem a base de processo ensino e aprendizagem eficiente, que não apenas respeite mais que

potencialize as capacidades do aluno.

Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2008) destacam que o problema acerca de uma formação continuada, que forme o fazer pedagógico, ou seja, a habilidade de levar o aluno a aprender, de encontrar meios para atingir a sensibilidade cognitiva de cada sujeito, considerando para tanto a heterogeneidade da turma, reside nos programas de pós-graduação, em especial o mestrado e o doutorado, que nos quais enfatiza-se o desenvolvimento de pesquisa e fundamenta a construção do currículo a produção científica destacando-se publicação de artigos, trabalhos em congressos e outros. Nesse enfoque a vivência prática da docência alimentada pelo estudo da didática geralmente fica relegada a segundo plano.

De acordo com Maldaner (1999), outro problema relacionado a postura anti didática de muitos professores, englobando até mesmos aqueles cuja graduação é licenciatura, reside no fato de terem sido formados à partir de um modelo de aula fundamentado na transmissão/recepção de informações, tendendo desta forma a reproduzirem como profissionais o modelo a que foram submetidos enquanto alunos.

Bartnik e Machado (2008) identificou por meio de suas pesquisas que, o aluno universitário observa a conduta diária do professor, e a forma como este exerce sua autoridade, e leciona o conteúdo define se o professor está bem ou mal preparado. Tal colocação pode ser complementada por meio das abordagens de Severino (2003) que destaca as dimensões fundamentais que o professor do ensino superior deve possuir, a saber: domínio dos conteúdos, domínio de habilidades didáticas e também uma boa capacidade de se relacionar e mediar os relacionamentos.

O ensino isolado das disciplinas didáticas em alguns cursos de formação de professores, em especial os de licenciatura, em confronto com a postura dos professores formadores, que muitas vezes é desprovida do fazer pedagógico didático inculca nos formandos a ideia de que para sua atuação como professor do ensino superior, basta o conhecimento específico da área de atuação.

Quadros *et. al* (2012) também institui parte da responsabilidade pela falta de capacidade pedagógica do professor universitário, à sua formação, momento em que é levado a priorizar a pesquisa, dedicando-se a ela quase que exclusivamente, assim como a publicação de seus resultados, o que não lhe proporciona tempo nem estímulo para pensar melhorias para o ensino e conseqüentemente para sua prática.

De acordo com Pachane (2005), o ambiente em que ocorre mais prevalentemente a formação do professor do ensino superior é a pós-graduação, que em geral, prioriza a realização de pesquisa, prevalecendo desta forma a ideia de que, para lecionar no ensino superior é suficiente conhecer o máximo possível um conteúdo. Diante do exposto, a prevalência é da concepção de que ser bom professor universitário e ser bom pesquisador.

Complementando as análises reflexivas feitas até esse momento é importante destacar que:

Embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza (GIL, 2012, p. 20).

Segundo as abordagens de Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006) a didática do professor universitário comumente se consolida por meio de aulas expositivas, leitura de textos ou fragmentos, seminários e outras estratégias, havendo pouca preocupação do docente, em relação a motivação dos alunos em face da construção do conhecimento.

De acordo com as abordagens de Pimenta e Anastasiou (2005), verifica-se que em muitos casos a referência que o professor do ensino superior recebe quanto ao processo ensino-aprendizagem é dada apenas pela disciplina 'Metodologia do Ensino Superior', não sendo exigidos conhecimentos de base para o magistério, fatos que não contribuem para a formação de uma boa identidade profissional.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA NECESSIDADE NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR**

#### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA**

Partindo da Língua Portuguesa, tem-se de acordo com Bueno (2000, pp. 194-365), que formação significa "arranjo, disposição, constituição". De acordo com o mesmo autor, continuada significa "ininterrupta". Tomando tais conceitos como ponto de partida pode-se inferir que, formação continuada é o ato de se constituir, ou seja, formar-se de ininterruptamente. Contudo, tal conceito é estrito para se entender

tal formação no âmbito da docência.

De acordo com as exposições de Chimentão (2009), entende-se por formação continuada, o processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos relacionados o exercício da atividade profissional em uma perspectiva contínua, ou seja, que deve ocorrer durante do processo de atuação na profissão. Em nível docente a formação continuada visa favorecer a mudança do modo de pensar do professor, alterando desta forma, o seu fazer pedagógico. Neste sentido, trata-se de um processo que é pré-requisito para uma boa atuação do professor.

Fica claro por meio dessas análises que, a organização da formação profissional contínua do professor deve envolver as seguintes áreas: capacidade de organizar e tornar motivadoras as situações de aprendizagem, produzir melhoria na aprendizagem dos alunos, gerenciar de forma adequada a diversidade da sala de aula, levar os alunos a se entenderem como sujeitos do processo de aprendizagem, realizar trabalhos em equipe, comunicar-se com a comunidade, atuar eticamente e gerenciar seu próprio processo de formação.

Pode-se entender a formação continuada à partir das abordagens de Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010), como sendo o processo contínuo no qual estão envolvidas dimensões individuais e coletivas, assim como aspectos históricos relativos ao sujeito e a profissão, bem como os de ordem biopsicossocial, político e cultural. Esse processo permanente de construção e reconstrução da identidade profissional envolve não apenas o contexto institucional como a própria realidade dos profissionais.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

Ao longo do tempo, houve um período não muito distante, durante o qual a formação inicial era considerada suficiente para a formação profissional dos indivíduos, em especial a docência no ensino superior, contudo essa realidade tem sido alterado ao longo dos anos, em especial, devido ao conhecimento que passou a ser relacionado à capacidade profissional dos sujeitos e por estar em constante construção e reconstrução passa a exigir o que se denomina formação continuada. Diante do exposto é válido citar as afirmativas de Rodrigues e Esteves (1993) ao destacarem que, a formação não se finda na inicial, devendo continuar ocorrendo ao longo da carreira, acontecendo de forma integrada, contextualizada e coerente com

as necessidades de formação exigidas ao profissional.

A formação do professor universitário deve centrar-se na capacitação do sujeito para 'aprender a ensinar', o que de acordo com Garcia (1999) pode ser obtido pelo que ele denomina formação permanente, o que inclui as atividades constantes nos planos das instituições direcionadas a levar o professor em formação a um desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da habilidade de ensinar. Assim, de acordo com o autor, a formação continuada de professores do ensino superior deve ser promovida por um grupo de ações cuja finalidade precípua é o aperfeiçoamento do sujeito para o exercício satisfatório da profissão.

Tendo como base as abordagens de Prada, Vieira e Longarezi (2009) pode-se entender que, de forma ampla, a formação do professor é um processo que precisa envolver concomitantemente, a prática e uma reflexão/ação, devendo o profissional nessa vertente, ocupar a figura de investigador de sua própria prática, o que pode ser obtido por meio da formação continuada.

A formação continuada à luz de Garcia (1999) pode ser conceituada como uma sequência de aprendizagem através do qual o professor obtém conhecimentos e desenvolve competências, por meio de atividades práticas, realizadas em um contexto concreto, devidamente planejadas e subsidiadas pela teoria.

Formalmente falando a formação continuada é um procedimento intencional e sistematizado, cuja finalidade é gerar melhoria na prática docente. Nesse enfoque os professores devem ser conscientizados a não se conceber como seres prontos e acabados, mas que estão sempre aprendendo, devendo desta forma, repensar os conhecimentos que detém, em face da dinâmica social e das particularidades do grupo para o qual leciona.

Segundo Santos (2004) a importância da formação continuada e da necessidade de desenvolvimento profissional do professor do ensino superior é uma ocorrência cujo início pode ser cronologicamente situado à década de 1980, momento em que surgiu uma literatura pedagógica abordando aspectos acerca da formação do professor tendo em vista a busca por um desenvolvimento contínuo.

A formação continuada do professor universitário deve ser vista como uma via de mão dupla, uma vez que, ao construir saberes pelas experiências de vida, o conhecimento produz reflexos na prática, o que conseqüentemente influencia o modo de ser dos profissionais. Nesse contexto é válido destacar as contribuições de Furter (1974) ao destacar que, a educação é um processo infinito, uma vez que o

sujeito, independente de idade, sexo ou condição sociopolítica, nunca chega a um estado de plena maturidade.

A finalidade fundamental da formação continuada no ambiente da educação superior é aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ela inclui não só a participação em eventos sistemáticos da produção do conhecimento e reflexão, como sua efetiva atuação em sociedade como cidadão. De acordo com Pivetta (2009) deve ser proveniente do próprio profissional, ou seja, este deve ter a iniciativa de se aprimorar, devendo refletir sobre sua atuação, e à partir daí buscar alternativas para melhorar seu fazer pedagógico.

A formação continuada dos professores de acordo com Pivetta (2009) se processa também, em reuniões de docentes, momentos nos quais os sujeitos se formam à partir da relação estabelecida entre eles, destes com os alunos e à partir das orientações provenientes da equipe gestora.

Grande parte dos professores universitários se formaram à partir do modelo jesuítico, ou seja, se forjaram à partir do tradicionalismo, e em seguida passaram por cursos de mestrado e/ou doutorado que privilegiaram a pesquisa, e passam a atuar em instituições que não valorizam a formação pedagógica/didática em detrimento do conhecimento técnico. Essa realidade de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005) vem se alterado à partir da última década, devido ao crescimento de literaturas que tem se dedicado a reflexões sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário, assim como o papel da formação continuada na construção da identidade profissional desses sujeitos.

Partindo das considerações de Assmann (1998) para o qual a essência da vida é o aprendizado, uma vez que estar vivo é agir constantemente como aprendiz, pode-se destacar que o ato de formar-se se processa por toda a vida, e através da busca infinita pelo conhecimento, do estabelecimento de relações, a vivência em ambientes culturais diversos, que as pessoas se humanizam. Vale ressaltar com base nessas reflexões que, aprender vai além da obtenção de informações, exigindo o processo individual de tornar essas informações parte da conduta.

Os professores atuantes produzem novos conhecimentos, desenvolvem ideias e assim forjam práticas, continuando a se desenvolver à partir do que já sabem. Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010) relatam que, a formação docente engloba tanto sua trajetória profissional como sua concepção de vida e sociedade.

Assim entende-se que a formação continuada é um amplo processo, que exige o querer do profissional, e coloca os momentos institucionais como fatores direcionadores, e coadjuvantes do processo. Assim, fica claro que, a formação continuada dos professores não se restringe aos programas de formação institucionais, envolvendo prioritariamente o exercício orientado da profissão, na qual o sujeito tem condições de confrontar teoria e prática.

#### **4 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Quadros (2012) ressalta que, é possível verificar por meio da história da educação que, no passado a docência associava-se a vocação, não havendo assim, muita exigência de preparação e formação para que o sujeito se tornasse professor. Essa é uma visão obsoleta, sendo exigida do professor na atualidade, uma formação técnica e didática, assim como sua renovação visando acompanhar os avanços sociais. Contudo, a autora destaca que, em nível de pós-graduação muitos professores demonstram pouco interesse pelas disciplinas que tratam dos procedimentos didáticos em detrimento as disciplinas específicas.

Segundo Quadros (2012) a atuação do professor em nível universitário exige pós-graduação *strictu sensu*, conforme instituído pela Lei n. 9394/96, no entanto, a autora destaca que, título, seja de mestre ou doutor e uma efetiva capacitação pedagógica são coisas distintas, havendo muitos professores com título, mais desprovidos de uma ação educativa capaz de levar seus alunos a construir conhecimento.

Vários teóricos da educação apresentam consenso acerca das competências e habilidades necessárias à docência, empregando com frequência a expressão saberes, para referenciar a exigência que se faz a tais profissionais em conhecer, compreender e saber-fazer. Neste contexto destacam-se obras de Pimenta (1998), Gauthier *et al.* (1998), Freire (2000), Tardif (2003) e Cunha (2004), entre os quais Tardif (2003) e Cunha (2004) apresentam o que entendem por ser o conceito do saber relacionado ao professor.

Ao refletir acerca da problemática da formação docente Pimenta (1998) defende a importância do desenvolvimento por estes profissionais, de três saberes básicos: os oriundos da experiência, que definem a forma como cada um se apropria da profissão em sua vida; saberes inerentes a área do conhecimento, ou seja,

aqueles específicos, vinculados a disciplina em particular; saberes pedagógicos, que se consolida por meio do conhecimento didático, define a dinâmica da relação professor aluno, explicita a relevância de se motivar os alunos para a aprendizagem. Assim, evidencia-se pelas concepções de Pimenta (1998) que os demais saberes sem o pedagógico, tornam-se um vazio conceitual, pois de nada adianta saber, se não tiver meios de fazer os alunos aprenderem.

O exercício pleno da docência de acordo com Gauthier *et al.* (1998), pressupõe os seguintes saberes: o saber inerente ao conhecimento a ser ministrado, que ele chama de disciplinar; aqueles saberes dinâmicos, próprios da ciência, identificados como saberes curriculares; um conjunto de conhecimentos profissionais denominados saberes das ciências da educação; o saber lecionar prévio a formação docente e por ela aperfeiçoado, chamado saber da tradição pedagógica; os saberes elaborados pelo docente a partir de sua experiência, definido como experiencial; o saber próprio da pesquisa e da ação em sala de aula, denominados saberes da ação pedagógica. Tais competências e habilidades, apontados pelo autor, indicam uma preocupação do teórico acerca da formação continuada do docente.

Na obra de Freire (2000) é nítido que, o âmago da discussão se processa em torno da autonomia dos professores, devendo ser antes de tudo, profissionais críticos, e desta forma um eficiente programa de formação profissional, deve levar esses sujeitos a entender que, ensinar é fazer com que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento e não um depósito de saberes prontos e acabados. Neste sentido, o teórico defende que a ação educativa formal pressupõe uma rigorosidade metódica, capacidade e atitude em relação a pesquisa, respeito aos conhecimentos particulares dos alunos, e não menos relevante, um compromisso com a estética e a ética. Este sábio autor enfatiza a expressão corporeificação das palavras, para enfatizar a necessidade de professor ser antes de tudo, um exemplo.

Os saberes necessários a um bom professor de acordo com Tardif e Raymond (2000) são: saberes pessoais, oriundos do meio familiar e do processo educacional do profissional em toda a sua amplitude, envolvendo inclusive a formação de valores antes da formação escolar e acadêmica; saberes da formação escolar, mais especificamente da Educação Básica; os saberes relativos a formação profissional para a docência, com ênfase nos estágios, momentos em que se confronta prática e teoria; saberes relativos aos programas desenvolvidos no decorrer do trabalho como é o caso da escolha e seleção de material didático;

saberes da experiência, ou seja, aqueles que vão se somando no decorrer da prática do ofício, um tipo de formação continuada.

Por meio das abordagens de Tardif (2003) verifica-se a necessidade da presença de quatro saberes na atuação docente entendida como eficiente: em primeiro lugar está a formação profissional, inerente a ciência da educação; em segundo tem-se os saberes disciplinares, entendidos como aqueles inerentes aos vários campos do conhecimento; em seguida tem-se os saberes curriculares, que tem relações diretas com os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que norteiam a instituição educacional; por fim, tem-se as experiências, que são o conjunto dos saberes construídos pelos docentes em seu cotidiano.

À luz das reflexões de Cunha (2004), os saberes que os professores devem apresentar estão diretamente vinculados ao campo da didática, que são impreteríveis para a composição do professor enquanto profissional, devendo ser a base não só da formação inicial como da continuada. Nesse sentido a autora apresenta os seguintes saberes necessários a um bom professor: aqueles relacionados com o contexto da prática pedagógica, que referem-se a capacidade de compreender as relações sociais e culturais presentes no espaço da sala de aula; saberes relativos a ambiência de aprendizagem, que se trata do incentivo à curiosidade dos alunos e das várias possibilidades provenientes da articulação entre conhecimento e prática social; saberes inerentes ao contexto sócio histórico, que tem vínculos diretos com a condição social e cultural dos alunos, referenciando assim as concepções vigotskianas; os saberes inerentes a capacidade de planejamento a ação educativa, relativos a consonância entre objetivos e metodologias; saberes próprios da condução da aula, que dizem respeito ao saber lecionar, visando favorecer a aprendizagem; e por fim, os saberes relativos ao processo de avaliação, que devem ter foco formativo, diagnóstico e não meramente quantitativo.

Segundo Quadros (2012) muitas das mazelas vividas pela docência universitária, no que tange a falta de capacitação didática dos professores, é inerente à formatação dos cursos de pós-graduação, que priorizam as disciplinas específicas, o conhecimento técnico em detrimento da formação didática do professor universitário. Na maioria dos casos, a pesquisa elaborada pelo estudante e a construção de seu currículo se fundamenta na produção científica, e raramente em nível de formação didática.

Ainda de acordo com Quadros (2012) prevalece no meio docente universitário, a tendência de os professores ministrarem suas aulas como as tiveram, baseadas na transmissão/recepção de conhecimento. Soma-se a isto, uma pressão sutil para que o profissional desenvolva pesquisa e publique resultados, o que consome grande parte do seu tempo e não permite ações destinadas à melhoria da capacidade de ensinar.

Pretto e Riccio (2010) enfatizam a importância da formação continuada para os professores universitários, e destacam a necessidade de se compreender esse processo, que permeia a própria atividade educativa, que tem sido na atualidade, gradativamente mais influenciada pelo contexto digital e pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os autores coadunam com Freire (2000), que a formação docente deve ser ampla e envolver especialmente a autonomia, valorizando-se desta forma, o potencial individual de cada professor.

Pretto e Riccio (2010) destacam que, no campo da formação continuada os programas *online* são de extremo valor, e são condizentes com a *cibercultura* em que a sociedade atual está inserida. Neste sentido, os autores enfatizam que os professores em busca de uma formação continuada de qualidade, devem se apropriar dos recursos tecnológicos midiáticos, como instrumentos para a construção de caminhos individuais e coletivos.

Para Scheibe e Valle (2007) o processo de formação a distância, seja inicial ou continuada é um campo complexo que pressupõe um aprofundamento conceitual visando disseminar as novas abordagens pedagógicas da educação, visando não se ter meros diplomados.

No que tange a formação continuada do professor universitário D'ávila (2007) enfatiza que, a construção da identidade deste profissional é um processo pessoal, singular e complexo, permeado por implicações sociais. Tal processo de formação é composto de antíteses, visto que há uma parte estável e uma provisória, que é modificada conforme os avanços da ciência; uma parte que é individual e outra coletiva; assim como traz consigo uma vertente objetiva paralelamente a uma subjetiva. Trata-se de um processo biográfico contínuo, espacial e temporalmente influenciado.

De acordo com as abordagens de D'ávila (2007), não se pode reduzir a formação continuada de professores a mera realização de cursos, e considerando que cada profissional é fruto de uma identidade, social, étnica, de gênero, familiar, a

capacitação e o preparo no sentido de se tornar excelente em seu campo de atuação, depende mais de cada sujeito que do curso ofertado em si.

O que ocorre em muitos casos é a aprendizagem do que é ser professor, na prática da vida real após o sujeito ingressar no emprego, momento que segundo Silva (2009) traz situações novas, que exigem uma postura específica. Assim, tem-se o que a autora denomina, dinamicidade da vida real em relação a docência, muitas vezes se distinguindo das teorias estudadas, o que decorrer da contemporaneidade histórica do meio real e não de uma falha do arcabouço teórico. Assim, os profissionais transpassam as teorias científicas por meio do processo reflexão-ação estimulado pelas experiências cotidianas.

Silva (2009) ressalta que, por mais que se curse programas de formação de qualidade, é na prática da sala de aula que se aprende a ser professor. Nesse processo gradativo de formação o arcabouço teórico institucional atua como suporte para as ações práticas. Entende-se desta forma que, aprender a ensinar é uma ação contínua e dinâmica que envolve em especial o próprio ambiente da sala de aula e os mais variados eventos que a compõe. A autora destaca que é por meio das experiências que o professor vai vivenciando em seu dia a dia, que vai mudando suas concepções acerca do ensino e de sua própria prática.

Acerca da docência universitária, Soares e Cunha (2010) destacam que, a ênfase nos critérios de avaliação e progressão na carreira centram-se na pesquisa, relegando o ensino a segundo plano. Diante dessa realidade, prevalece a crença de que basta o professor dominar o conhecimento técnico-científico para garantir uma boa aprendizagem por parte dos estudantes. Assim o processo de ensino universitário segue desprovido de uma abordagem pedagógica, afetando a aprendizagem.

Andere e Araujo (2008) salientam que, o professor do ensino superior deve possuir algo mais que o conhecimento e o domínio de sua área de formação e/ou atuação. É necessário que ele saiba ensinar, saber relacionar conhecimentos teóricos e práticos, ressaltando a importância da teoria como da prática.

Segundo Leite e Ramos (2012) a partir da Declaração Mundial sobre a Educação Superior (1998) o entendimento de que a formação dos professores universitários tem que agregar o componente pedagógico e didático, tem se fortalecido. Em conformidade com as novas demandas sociais, a formação universitária tem como escopo, preparar o sujeito para que seja capaz de construir

sua própria aprendizagem, sendo autônomo, o que exige mudanças no perfil dos professores, formando de forma continuada tendo como base os saberes expostos por Pimenta (1998), Gauthier *et al.* (1998), Freire (2000), Tardif (2003) e Cunha (2004), analisados nesse estudo.

Por fim, vale salientar que, o problema de pesquisa foi resolvido visto ficou claro que, a superação da ausência da didática na formação inicial do professor universitário pode ser obtida por meio da inserção em programas de formação continuada, adequado a atuação pedagógica às necessidades e exigência dos alunos, que devido ao acesso tecnológico estão cada dia mais bem informados e conseqüentemente mais exigentes

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A hipótese levantada no início da elaboração desse artigo é verdadeira, ou seja, foi possível constatar que através da formação continuada o professor complementa seus conhecimentos técnicos, tanto em nível específico, agregando mais informações à sua formação inicial, como aperfeiçoa a capacidade de lecionar, passando a entender melhor o aluno e conseqüentemente vários recursos que podem ser utilizados na mediação entre o sujeito e o conhecimento.

Diante do exposto anteriormente enfatiza-se que o objetivo geral foi alcançado, pois por meio de uma minuciosa análise das abordagens de vários autores foi possível compreender que, a formação continuada é fundamental para uma boa atuação dos professores universitários, uma vez que é por meio dela que vão adequando o fazer pedagógico e sua didática, acompanhando a evolução tecnológica e a dinâmica social.

Para que o sujeito atue como professor na primeira fase do Ensino Fundamental exige-se que seja licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, para lecionar disciplinas específicas na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deve ter curso de licenciatura, em área específica. Em se tratando do ensino superior, prevalece o bacharelado, sendo os professores detentores de um grande conhecimento técnico, mais em sua maioria, desprovidos da habilidade pedagógica, ou seja, de habilidades que possibilitam o ensino em detrimento da transmissão de conhecimentos, conforme comumente ocorre.

A falha identificada na formação e atuação do professor do ensino superior pode ser sanada por meio de uma efetiva e qualitativa formação continuada. Contudo, neste âmbito depara-se com os seguintes gargalos: há professores que não se interessam em ingressar-se e manter-se em formação continuada, insistindo em perpetuar planos de aula obsoletos, baseado na transmissão/memorização e culminando em avaliações quantitativas, que retiram a identidade dos alunos, transformando-os em meros números, ou seja, notas.

Por meio dos dados coletados evidenciou-se que em geral há a prevalência da formação de área do professor universitário, negligenciando-se muitas vezes, uma formação pedagógica. Não é incomum, observar professores atuando no ensino superior sem um devido conhecimento didático e metodológico, demonstrando que sabem muito sobre sua área de formação, mais tem pouco domínio dos instrumentos para transmitir esse conhecimento aos alunos. Muitos professores que trabalham no meio universitário detêm apenas os conhecimentos próprios de sua área de formação inicial. Esse fato representa o maior problema a ser enfrentado no ensino superior na atualidade.

Os dados coletados no decorrer da pesquisa demonstram que há pouca preocupação por parte dos professores do ensino superior em mediar o conhecimento de uma forma inteligível, entendendo os educandos como receptáculos nos quais depositam um conhecimento pronto e acabado.

Por meio da pesquisa ficou claro que, um professor universitário inscrito em projetos de formação continuada de qualidade, produz efeitos positivos na formação dos alunos. Para tanto é necessário que o professor se entenda como sujeito e objeto de formação, assim como é fundamental que a composição pedagógica da grade curricular dos cursos de formação continuada transcenda a disciplina 'metodologia do ensino superior', abordando aspectos da Psicologia, Sociologia e Filosofia, visto que conhecer melhor o ser humano é fundamental para entender como ocorre seu processo de aprendizagem.

Foi possível compreender por meio dos dados obtidos através da pesquisa que, o que há, é uma precariedade na postura pedagógica dos professores universitários, cuja solução deve ser estimulada e orientada pelas instituições onde trabalham, em especial no que tange à origem dos cursos de formação continuada a serem cursados, visto que na atualidade essa área se 'industrializou' e está mais a serviço do capitalismo que a serviço da formação dos profissionais.

Vale salientar ainda que, instituições empregadoras, devem transferir seu foco de exigência da apresentação de conhecimentos específicos da área de formação inicial, para a demonstração de competência na área pedagógica, sem a qual tem-se dificuldade em se transmitir o conhecimento técnico para os alunos, levando-os a serem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

É urgente a implantação de programas de formação pedagógica continuada para professores do ensino superior. Tão relevante quanto os conhecimentos específicos, são os pedagógicos, que devem ser exigidos dos professores pelas instituições em que trabalham. Vale ressaltar mais uma vez que, no ensino superior o professor deve contar com uma formação pedagógica diretamente vinculada ao conhecimento específico de sua área de formação.

## **ABSTRACT**

The theme approached in this article was 'The importance of the continuous formation for the academics teacher', and it is socially relevant for lifting questions concerning a problem that afflicts many academics students, that you/they see each other before classes not motivators, based on procedures obsolete, boring, although supplied by teachers with a lot of technical knowledge. Was the problem that orientated the research 'that forms the teachers of the superior level can overcome the absence of didactic formation and do they act in a compatible way with the current students' demands, better informed and more demanding? In search of answers the this problem the general objective was delimited of analyzing the importance of the continuous formation for the teachers of the superior level, tends in view the improving of doing pedagogic and of the didacticism. The specific objectives were: to analyze the academics teacher's performance in Brazil; to understand how it happens the academics teacher's formation; to detach the importance of the continuous formation for the teacher of the superior level. The study happened through a bibliographical research, that he/she had as base, books and scientific goods obtained in half electronic. Among the studied authors they stand out: Pimenta (1998), Gauthier *et al.* (1998), Freire (2000), Tardif (2003) e Cunha (2004). Through the research it was possible to reach as results the understanding that, it is through the continuous formation that the teacher academics if appropriate to the social

dynamics, to the students' needs, to the technological progress, and it perfects yours to do pedagogic.

**Keywords:** College professor. Initial formation. Continuing Education

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidade e propostas.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *R. Cont. Fin.* São Paulo: USP, v. 19, n. 48, p. 91-102, setembro/dezembro 2008.
- ARROIO, A.; RODRIGUES FILHO, U. P.; SILVA, A. B. F. da. **A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior.** *Química Nova*, São Paulo, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARTNIK, H. L. de S.; MACHADO, I. M. C. **A formação pedagógica do professor universitário.** Curitiba – PR: PUCPR –Educere, 2008. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/141\\_339.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/141_339.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2016.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.
- BUENO, S. *Minidicionário da Língua Portuguesa.* São Paulo: FTD, 2000.
- CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente.** 4º CONPEF: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco\\_moral2.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004.
- D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? IN: **Memória e formação de professores** / organizadores: Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski. Salvador: EDUFBA, 2007.
- ESTEVES, M., RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa.(org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1 ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, 25(1), pp. 7-27, 2012.

MALDANER, O. A. **A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química**. Química Nova, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999.

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

PACHANE, G. G. **Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp**. Educere et Educare: revista de educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 219-233, 2007.

PACHANE, G. G. **Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, H. M. F. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

PRADA, L. E. A.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

PRETTO, N. D. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar, Curitiba**, Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

QUADROS, A. L. de. A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em química. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012.

SANTOS, S. M. M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. IN: **Memória e formação de professores**/organizadores: Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação dos professores do Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.