

FACULDADE LABORO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

**JOSÉ RIBAMAR PEDROSA SILVA**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

São Luís  
2018

**JOSÉ RIBAMAR PEDROSA SILVA**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Gestão e Docência do  
Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção  
do título de Especialista.

Carlos Alberto Vila Estevão

Orientador

São Luís  
2018

Silva, José Ribamar Pedrosa

Considerações sobre a formação continuada de professores para a docência no ensino superior / José Ribamar Pedrosa Silva -. São Luís, 2018.

Impresso por computador (fotocópia)

21 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior) Faculdade LABORO. -. 2018.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão

1. Formação continuada. 2. Professor. 3. Docência. I. Título.

CDU: 371.13

**JOSÉ RIBAMAR PEDROSA SILVA**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Gestão e Docência do  
Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção  
do título de Especialista.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Carlos Alberto Estevão Vilar**  
Doutor em Organização e Administração Escolar  
Universidade Católica de Portugal

---

**Examinador 1**

---

**Examinador 2**

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

JOSÉ DE RIBAMAR PEDROSA SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como temática a formação continuada de professores no ensino superior. Assim tem como objetivo discutir aspectos significativos que envolvem a formação continuada dos educadores na docência do ensino superior nas instituições de ensino. O trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico, onde se faz uma pesquisa sobre autores que se debruçam sobre a tema pesquisado, assim foram utilizados autores como Tardif (2002, 2005, 2009), Behrens (1996, 1999, 2011), Imbernón (2010, 2011) etc. O estudo foi dividido em três partes, na primeira aborda-se aspectos da docência no ensino superior, a segunda foca-se na questão da formação continuada dos professores no ensino superior e na terceira evidencia-se as leis que fundamentam a formação continuada para os professores. Conclui-se que as instituições de ensino superior não possuem na maioria das vezes uma política definida para formação dos docentes que nela atuam, o docente do ensino superior tem a sua formação muitas vezes relegadas a segundo plano pelas instituições e esta acaba ficando a cargo dos próprios educadores.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professor. Docência.

## CONSIDERATIONS ON CONTINUED TEACHER TRAINING FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

The present work has as its theme the continuing education of teachers in higher education. Thus, it aims to discuss significant aspects that involve the continued formation of educators in the teaching of higher education in educational institutions. The work is characterized as a bibliographic study, where does a search on authors that focus on the theme researched, so were used authors as Tardif (2002, 2005, 2009), Behrens (1996, 1999, 2011), Imbernon (2010, 2011). The study was divided into three parts, the first deals with aspects of teaching in higher education, the second focuses on the issue of continuing education of teachers in higher education

---

<sup>1</sup> Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Laboro, 2018.

and the third is evidence of the laws that underpin continuing education for teachers. It concludes that higher education institutions do not have in most cases a definite policy for the training of teachers who work in it, the teaching of higher education have their training often relegated to the background by the institutions and this ends up in charge of themselves.

Keywords: Continuing education. Teacher. Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pelas mudanças, faz-se necessário que o docente do ensino superior esteja em constante processo de formação, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas, como também a ampliação e evolução de seu conhecimento profissional e pessoal.

Neste sentido a formação continuada assume um caráter significativo para a melhoria dos processos educacionais, mas nas instituições sejam elas públicas ou privadas essa formação não é tratada como deveria, pois, as instituições praticamente não investem na construção de uma política de formação em seu interior. Assim tradicionalmente a formação continuada de professores universitários foi considerada uma incumbência de responsabilidade do próprio docente e está nas suas mãos buscá-la escolhendo o tipo e o momento propício para que aconteça.

Como consequência, quando essa formação existe direciona-se a resolução de necessidades individuais dos docentes e a seus interesses particulares, assim o professor realiza a formação se quiser e que atende somente seus desejos.

A falta de uma política de formação continuada nas instituições de ensino superior gera uma série de prejuízos para ambos, uma vez que essa articulação é necessária tanto para o crescimento profissional dos educadores como para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela instituição.

O trabalho tem como objetivo discutir aspectos significativos que envolvem a formação continuada dos educadores na docência do ensino superior nas instituições de ensino. Assim o questionamento realizado para nortear este

trabalho é as instituições de ensino superior públicas e privadas possuem uma política específica de formação continuada para seus docentes?

Esta pesquisa se justifica pela curiosidade em conhecer a literatura que versa sobre a formação continuada de docentes do ensino superior, por considerar que este é um tema que necessita de mais discussões uma vez que normalmente se enfatiza a formação continuada mais detalhadamente na educação básica.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira aborda-se aspectos da docência no ensino superior, a segunda foca-se na questão da formação continuada dos professores no ensino superior, e na terceira evidencia-se as leis que fundamentam a formação continuada para os professores.

## **2 DOCÊNCIA**

Consoante Neves (2012) nesses últimos vinte anos, o Brasil pode assistir um crescimento significativo do ensino superior. Sendo assim, a educação superior não é mais privilégio de poucas pessoas. A democratização da entrada para este nível de ensino, constitui-se num fato importante, uma vez que se sabe das grandes expectativas de ascensão social que lhe são depositadas, neste sentido a faculdade se torna uma aspiração possível para uma parcela cada vez maior da população.

O professor é um dos elementos que fazem parte da instituição de ensino superior, quando se inserem nesta o educador enfrenta diversas necessidades, problemas, anseios, desafios, dilemas, não apenas vindas dos alunos mas também da instituição que trabalham, na busca por vencer essas questões ele constrói seu conhecimento profissional, formando sua identidade profissional e se situando no mundo acadêmico.

Para atuar no ensino superior é necessário que o professor passe por um programa de pós-graduação, que é considerado como um processo de educação continuada, o qual se divide em especialização, mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, onde normalmente se enfatiza a formação específica deste profissional e a formação pedagógica acaba ficando de lado.

A etimologia da palavra docência vem do latim *docere*, cujo significado é ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. De acordo com Araújo (2004), na Língua Portuguesa é datado de 1916, fato que demonstra que a apropriação do termo é algo relativamente novo nos discursos que abordam a educação.

Guimarães observa que a docência pode ser entendida de várias formas, dentre elas: como atividade teórico-prática, que se relaciona com a identidade, função e atuação profissional; se liga a outras duas funções básicas; a pesquisa e a extensão; como profissão, que exige conhecimentos específicos, incluindo os pedagógicos para a atuação profissional, perante o trabalho educativo de organizar, conduzir e avaliar o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim é considerada como uma das atividades humanas mais complexas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Veiga (2008, p. 20), “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação a docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.”

Em seu sentido formal, a docência se constitui no trabalho dos professores, mas na verdade seu trabalho vai muito além da tarefa de ministrar aulas, este indivíduo precisa conhecer a disciplina que ministra, saber explicar aos alunos os conteúdos, planejar as atividades a serem desenvolvidas etc.

Sobre a docência no ensino superior Isaia (2005, p. 63) afirma o seguinte:

[...] a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor. [...] o professor é um ser unitário, entretido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou).

Na concepção de Zabala (2004) os professores universitários possuem três funções: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em vários setores da instituição. A essas pode-se acrescentar a função de orientar, no caso monografias, dissertações e teses. Com o passar do tempo somam-se a estas outras funções que acabam tornando o exercício profissional mais complexo:

o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional). (ZABALA, 2004, p.109).

Os professores universitários que atuam no ensino superior brasileiro são classificados em três grupos consoante pesquisas de Schwartzman e Balbachevsky (1997) citadas por Gripp e Testi (2011):

1 – Professores em tempo parcial – sua especialização acadêmica é baixa, possuem carga horaria elevada e atuam no setor privado.

2 – Professores com qualificação média – estes possuem estabilidade e trabalham em tempo integral na instituição, são envolvidos em atividades sindicais e sua produção científica é considerada pequena.

3 Professor mais qualificado – este é com pesquisas que tem financiamento próprio, sua participação sindical é baixa já seu envolvimento com associações acadêmicas no Brasil e fora do país é alto.

Já Behrens (2011) em seus estudos aponta a existência de quatro tipos de professores que atuam na universidade:

1 – Profissionais de diversas áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência;

2 – Profissionais que operam no mercado de trabalho específico e que dedicam apenas algumas horas por semana para a docência;

3 – Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que trabalham na universidade e de maneira paralela também no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio).

4 – Profissionais da educação e das licenciaturas que trabalham em tempo integral nas universidades.

Observa-se que a atuação do ensino superior pode acontecer de varias maneiras, uma vez que o professor pode dedicar todo seu tempo a instituição ou apenas uma parte dele caso atuem em instituições públicas, já nas instituições privadas a atuação é diferente, pois existem os docentes de carreira e aqueles que exercem uma outra atividade e são chamados para as faculdades a fim de ministrar disciplinas que exigem um conhecimento específico de alguma área em particular.

O professor da Educação superior deve ser um profissional múltiplo, a fim de que esteja apto a ensinar, pesquisar, fazer extensão e ainda avaliar. Desta maneira, para formar profissionais para atuar nesta esfera de ensino é necessário compreender o papel da docência e propiciar a estes um profundo conhecimento científico pedagógico que possibilite que enfrentem questões fundamentais da universidade e da sociedade.

A docência se constitui como uma prática social que, na sua problematização, entendimento e transformação, necessita ser pensada e construída nos significados que surgem dos educadores e discentes que a materializam. Como prática social a docência é configurada através de condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais. A docência é edificada tendo como base na realidade da instituição educativa real juntamente com seus determinantes.

A docência está relacionada diretamente com o seu caráter heterogêneo e trabalhoso, o que requer que o professor tenha habilidade de refletir criticamente sobre ela, abrangendo sua natureza dinâmica, assim como suas possibilidades e limitações.

Pode-se afirmar que a formação pedagógica do professor do ensino superior é compreendida como parte integrante de uma política institucional. Neste sentido, ao propor uma política institucional para formar professores o ponto de partida deve ser as seis faces da educação superior.

- A docência na Educação Superior se liga a inovação quando consegue romper com a forma transmissiva de ensinar;

- A docência, como uma atividade especializada, é profissão, se produz por meio das ações dos atores sociais, neste caso, os docentes;

- A docência, como profissão e como ação especializada, procura: reconfigurar saberes, onde procura vencer as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática;

- Explora novas possibilidades teórico-metodológicas na procura de alternativas de escolha;

- Procura a renovação da sensibilidade quando se fundamenta na dimensão estética, no criativo, na inventividade;

- Ganha significado quando se exerce com ética (VEIGA, 2010).

Libâneo (2007) observa que a docência é uma atividade que não se encerra apenas no ato de dar aula, compreende diversos sentidos no que concerne a atuação do trabalho pedagógico em vários espaços educativos.

A docência é uma ação que necessita de um caráter específico, sendo assim, se caracteriza como uma atividade profissional para ser exercida por indivíduos que tenham uma formação acadêmica, desta forma o lugar dos saberes pertinentes ao campo pedagógico nos processos formativos são guardados.

Partindo dessas considerações compreende-se que, a docência necessita uma análise que parta de aspectos como a importância social da profissão, as novas delimitações que permeiam o ensino atualmente, que refletem na ação educativa em todas as esferas de ensino.

Esta fato justifica o porquê da atividade docente se estabelecer como uma forma de trabalho que é reconhecida socialmente, exercida por um grupo particular de profissionais, que operam em um campo profissional tendo como objetivo desenvolver um trabalho de caráter interativo, o qual abrange uma multiplicidade de saberes exclusivos, assim a docência é evidenciada por meio do exercício das funções que lhe são intrínsecas e que marcam a identidade de um saber profissional.

De acordo com Tardif (2009) três competências estão relacionadas com a função de ensinar: colocar em prática diversas situações de aprendizagem, fortalecer de maneira regular os alunos verificando seu progresso e desenvolvimento, ofertar aos estudantes orientação apropriada.

O papel do educador compreende as dimensões científica, técnica, estética, ética e política, imersas no campo social, que são bases essenciais para se construir processos formativos que sejam comprometidos com o preparo de profissionais-cidadãos e com a democracia cognitiva. Nesta perspectiva Cunha (2010) evidencia que a docência é uma atividade que requer preparação e condições para que seja exercida.

No que se refere ao ensino superior a ênfase que se dá nestes aspectos deve ser compreendida de forma ainda mais contundente, uma vez que historicamente se acreditou por muito tempo que, para ensinar, bastava ter o domínio de conhecimentos específicos de uma área particular do conhecimento, este fato contribuiu para que se pensasse que elemento pedagógico na docência fosse desnecessário ou colocado em segundo plano na concepção de vários docentes que atuavam no ensino superior.

## **2.1 Formação Continuada**

Atualmente muito se discute sobre a formação continuada no espaço institucional do ensino superior como desenvolvimento profissional, uma vez que há a ideia de que uma parte dos profissionais que vão para a docência não possui uma formação acadêmica inicial, o que traria a necessidade de rever a terminologia

“formação continuada”. Esta nova tendência faz um questionamento da justaposição da formação inicial e continuada, uma vez que chama atenção para a necessidade de se fazer uma leitura das particularidades e funções desses tipos de formação.

A palavra formação se insere como um elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação visa melhorar os conhecimentos profissionais, as habilidades e ações na gestão da docência em uma instituição de ensino.

Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (CUNHA, 2003, p. 368), a formação continuada constitui-se em:

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

A formação reflete a construção de conhecimento que tem relação com diversos contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais.

Formar não se delinea como algo pronto, que tem uma conclusão ou termina, ela se caracteriza como um processo permanente. Possui caráter interdisciplinar, uma vez que articula conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Compreender a formação como um processo pessoal e como algo coletivo implica na organização de currículo integrado que permite integrar ensino e prática profissional docente.

A formação continuada constitui-se em um processo de aperfeiçoamento profissional contínuo do professor que acontece depois de sua formação inicial, com o objetivo de renovar suas metodologias, tendo contado com novas concepções científicas e pedagógicas e ainda está desenvolvendo sempre os saberes que se fazem necessários a atividade docente.

Nóvoa (2009) mostra cinco princípios da formação que valorizam a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública de professores, sendo os princípios são os seguintes:

- a formação de professores deve adotar uma fonte componente prática, que se centra na aprendizagem do aluno e em estudar casos concretos, sendo a referência o trabalho escolar;
- a formação de professores deve se concretizar dentro da profissão;

- a formação de professores deve dar foco especialmente nas dimensões pessoais da profissão;
- a formação de professores necessita valorizar o trabalho em equipe e o exercício da profissão;
- a formação de professores deve ser pautada pelo princípio da responsabilidade social.

Mas muitas vezes os aspectos elencados acima não são considerados, e a formação acaba se pautando em uma pedagogia neotecnocrata, ou seja, em uma perspectiva da formação que é pautada no desenvolvimento de competências e habilidades moldadas como iniciativas de formação na tipificação de treinamento e aperfeiçoamento, que atendem e solucionam os problemas imediatos das instituições, sobretudo de professores bacharéis que entram na profissão sem terem tido uma preparação específica para a função que irão desempenhar. Observa-se que essa visão apenas contribui para que a identidade dos educadores continue fragmentada e para que aumente a distância do real objetivo da profissionalização do professor que atua no ensino superior.

Na concepção de Morosini *et al* (2000, p. 6) “Os saberes constitutivos da profissão docente...[...]” são o que formam a consciência, a compreensão e o conhecimento, que se constituem na base reflexiva da profissão docente. O conhecimento acadêmico não é mais a única fonte de conhecimento e agora é percebido como um conjunto de saberes e conhecimentos acadêmicos amplos e diversos que estão presentes na prática pedagógica do professor. Zeichner (2010, p. 493) pontua que, “[...] conhecimentos necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes”. Atualmente as fontes utilizadas pelos docentes para ensinar são as mais diversas, uma vez que as informações podem ser encontradas nos mais variados espaços. Assim a preparação do docente de acordo com Ceroni e Castanheira (2012, p.2) se constitui em um desafio:

[...] cada vez mais complexo, pois as mudanças contemporâneas são cada vez mais rápidas apresentando novas tecnologias e novos fundamentos que envolvem a prática pedagógica. Seja qual for a área de formação do docente, com certeza ele vai atuar em um mundo dominado pela constante mudança que exige estratégias cada vez mais inovadoras, no entanto, nem sempre as situações enfrentadas são de simples desenvolvimento de conteúdo e técnicas de ensino.

Os primeiros anos de atuação como docente, provocam no educador as primeiras transformações na maneira enfrentar atitudes, valores e funções que se referem a docência, na sua vivência profissional logo após no campo da prática educacional, que culmina na consolidação de um conhecimento profissional específico, desta forma, existem algumas fases que evidenciam as etapas de formação dos docentes:

Existem quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor. A primeira fase, denominada de *pré-treino*, inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los inconscientemente durante o exercício da profissão. A segunda, chamada de *formação inicial*, refere-se à etapa de preparação formal para ser professor e se dá em instituição específica. A terceira, denominada *Iniciação* – objeto do presente estudo por tratar-se da fase em que se encontra o professor iniciante – diz respeito aos primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor. A última fase, a *formação permanente*, relaciona-se ao período que inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja um processo constante. (PAPI; MARTINS, 2010 p.5).

A fase do pré-treino constitui-se principalmente de experiências que os docentes tiveram enquanto ainda estavam como estudantes, ressaltando que estas podem ser incorporadas em sua prática quando do exercício do magistério. Na fase de formação inicial é que educador de fato irá se preparar em uma instituição específica para esta finalidade, onde escolhe uma área em que deseja atuar.

Já na fase de iniciação quando o educador inicia seu trabalho docente, este se especializa mais ainda e de acordo com Papi e Martins (2010) os primeiros anos de docência pode ser um momento mais tranquilo ou difícil, de acordo com condições que o professor encontra no seu local de trabalho, das relações mais ou menos harmônicas que irá estabelecer com seus colegas, como também da formação que tem contato e do apoio recebido neste período.

A fase da formação permanente corresponde a formação continuada, onde as instituições oferecem ao professor atualizações e ele mesmo a busca, consoante as necessidades que identifica no decorrer do desenvolvimento do seu trabalho, este é um processo que não tem um fim, uma vez que sempre há algo novo para se aprender, novas necessidades surgem a todo momento.

Imbernón (2010) observa que a formação continuada ou permanente como assim prefere denominar tem cinco grandes linhas ou eixos de atuação. O

primeiro chama atenção para a necessidade de reflexão teórico-prática sobre a própria prática educativa do educador sendo baseada na análise, compreensão, interpretação e intervenção da realidade. O segundo corresponde a troca de experiências entre pares para tornar viável a atualização em campos de atuação diversos, mas que se relacionam a educação fazendo com que desta forma a comunicação entre os professores aumente.

O terceiro ponto diz respeito a construção coletiva de um projeto de trabalho que se possa considerar como autentico em sua realidade. O quarto eixo compreende a formação continuada como uma prática que negue as práticas profissionais hierarquizadas, o sexismo, a proletarização e o individualismo. O quinto eixo trata do desenvolvimento profissional que não fique restrito somente a figura do professor, mas também das instituições educativas consoante um trabalho em conjunto, que dê a possibilidade de se passar a experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Garcia (1999) aponta três elementos significativos que servem para caracterizar a formação e ainda para compreender os seus sentidos e significados:

a) formação que tem a função social de transmitir saber, de saber fazer ou de saber ser, consoante as novas exigências que a prática educativa requer;

b) como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se relaciona a experiências subjetivas e intersubjetivas abalizadas pelas experiências e pela maturação interna por parte do sujeito;

c) formação como instituição, que tem como característica a preocupação no ambiente de trabalho com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Saviani (2008) evidencia dois modelos de formação de professores que possuem respaldo em pressupostos históricos da forma como o ensino é pensado na universidade, sendo que estes atualmente ainda ditam os modelos de formações e ações pedagógicas dentro da sala de aula:

a) modelos de conteúdos culturais-cognitivos: a formação do docente termina na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos que são pertinentes à área do conhecimento da disciplina a qual leciona;

b) modelo pedagógico didático: a formação do professor de fato só estará completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Neste modelo ocorre a valorização do pedagógico;

Este primeiro modelo corresponde à formação do professor para adquirir conhecimentos específicos na sua área de atuação, deixando de lado os outros saberes, incluindo neste contexto os de cunho pedagógico. Se relaciona compreensão cartesiana do pensamento positivista e a concepção de educação como transmissão de conhecimento aos educandos (BEHERNS, 1999).

O segundo modelo, o pedagógico-didático, surge para se contrapor ao primeiro. Coloca o pedagógico em evidência na prática educativa e também na formação do professor. Não deve se reduzir a uma visão tecnicista de formação, aquela que tem a intenção de formar o docente como uma especialista nos assuntos pedagógicos, aplicador de técnicas que estão associadas a transformações reais nos processos de aprendizagem.

Zeichner (2008) afirma que a tendência tecnicista, nos dias atuais, evidencia um modismo pedagógico onde o docente é visto como um técnico apático, que executa tarefas, em muitos casos vindas de cima para baixo.

Para vencer esta visão reducionista, se faz necessário um modelo de formação que resulte na reflexão da prática educativa, que objetive perceber o docente como um profissional crítico e reflexivo, ator principal da sua prática educativa.

Com base neste pensamento, a formação continuada se constituiu em uma estratégia para o desenvolvimento profissional do professor, assim ele deve ser concebida em cada instituição, de maneira organizada, sistêmica, aberta e dialógica.

De acordo com Tardif (2002), o trabalho do docente requer um conhecimento específico referente a sua profissão, a formação continuada é um espaço significativo para que esse conhecimento possa ser construído, uma vez que os conhecimentos profissionais têm uma evolução progressiva. O autor observa que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2002, p. 249).

Neste sentido, a formação continuada de educadores do ensino superior precisa ter como foco, a compreensão da superação das dicotomias entre as ciências, respeitadas os vários saberes docentes e dar prioridade para a relação ensino-pesquisa-extensão, como premissas que não se separam. Da mesma forma,

a formação necessita refletir a prática social que nasce de condições históricas, contextos sociais e relações culturais; necessita se preocupar com a produção do conhecimento, visando a valorizar a educação como um ato político; deve se estabelecer em um lugar estratégico que esteja comprometido com pensar a educação de maneira reflexiva visando proporcionar transformações reais na qualidade do ensino.

No entanto, somente a formação continuada não ocasiona na melhoria da qualidade de ensino, mas proporciona novas possibilidades a fim de se chegar nesta melhoria. De acordo com Behrens (1996, p. 138), “a formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca de qualificação do trabalho docente. Chimentão (2009, n. p) afirma que:

[...] a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

No ensino superior, segundo Corrêa et al (2011), não há, pelo menos a princípio, uma formação inicial específica para a ser professor universitário, mas é necessário que as instituições proponham investimentos em ações de formação continuada no campo pedagógico, visando o desenvolvimento profissional.

Sobre as propostas de formação, Pimenta e Anastasiou (2002) chamam a atenção para alguns pontos que devem ser considerados para se elaborar propostas de formação pedagógica continuada de professores universitários. Sendo o primeiro deles o conhecimento da realidade institucional que fazem parte de contexto particular, que guia os conteúdos e a organização da proposta de formação. O segundo ponto abordado é a abrangência, ressaltando que uma proposta de formação necessita do envolvimento de todos os professores com o apoio da institucional, Esteves (2010, p. 57) coloca que “[...] se o professor não se vir e for visto como aquele que planifica, coordena, facilita, modera, monitora e aconselha, mais do que como aquele que transmite nenhuma inovação significativa cativa ocorrerá a este nível”. Outro ponto que necessita de consideração na formação pedagógica é o tempo, a duração da proposta de formação se relaciona com os objetivos, etapas, encaminhamentos e também a realidade institucional.

Para que a formação pedagógica aconteça de fato é fundamental que a instituição forneça condições para que as transformações produzidas e sugeridas pelos professores se efetivem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Objetivando a formação e a melhoria da prática pedagógica é imprescindível que os docentes tenham o apoio da instituição a qual pertencem.

A formação continuada do professor converte-se em mais do que um momento de adquirir técnicas e conhecimento, se constitui num momento reflexivo da socialização e da configuração profissional. A formação continuada leva os docentes a realizar uma análise, uma vez que pensar a formação ele está se identificando enquanto educador.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011), a formação continuada no ensino superior procura oportunizar aos professores condições de reavaliar e reelaborar seus saberes, sendo que estes se formularam com base na sua vivência – prática, confrontando a realidade. Esse tipo de formação objetiva estimular os docentes a analisar suas ações, verificar o que necessita mudar e de que forma o processo de ensino aprendizagem pode ser melhorado.

Imbernón (2011) aponta que uma formação que seja específica para a docência universitária, auxiliará os educadores a: ajudar no desenvolvimento e divulgação do conhecimento na comunidade, através do questionamento da sua legitimidade social e originalidade; desenvolver uma formação crítica e transformadora; ficar disponível para modificações; promover sua autoformação; envolvimento com temas sociais, culturais e políticos; conservar a articulação entre teoria e prática docente.

## **2.2 Leis que amparam a formação continuada**

A formação continuada possui algumas leis que permitem refletir sobre esta, uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é um marco positivo para a educação, possibilitou a expansão de programas e cursos de formação pelo país. Nesta lei fica regulamentado que para ministrar aulas na educação superior, o indivíduo pode ter um curso de pós-graduação *stricto sensu*, como observa o artigo 66 “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-à em níveis de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996) na busca do alcance de mais eficiência e produtividade. Atualmente estes cursos podem ser ofertados pelo Governo federal na figura do

Ministério da Educação, ou ainda pelos Estados ou Distrito Federal, por meio de instituições superiores públicas ou privadas.

A parceria entre os governos e as instituições é muito relevante, pois auxilia na construção do conhecimento no aperfeiçoamento das práticas didáticas dos professores. Assim Fullan et al (1992, p. 170) observam:

No final do Século XX, a parceria encontra um terreno favorável para se difundir enquanto política pública na formação de profissionais de ensino. Esse movimento alinha-se com as necessidades de se repensar as bases sustentadoras do processo de formação docente, compreendido enquanto parte constituidora da profissionalização do magistério e resgate da qualidade de ensino [...].

Conforme Foerste (2005), a parceria auxilia no fortalecimento de um ponto de vista onde é um campo privilegiado para a produção da profissão docente. Os autores que se encontram envolvidos são beneficiados, uma vez que a educação de uma sociedade é fortalecida por meio de políticas públicas educacionais, desta forma as habilidades dos docentes são desenvolvidas e seu conhecimento é elevado.

A lei que rege a vida do servidor público, lei nº 8.112/90, também respalda o servidor da União caso necessite se afastar para ingressar em programas de educação continuada pelo país, no caso dos profissionais que atuam em instituições privadas nota-se uma dificuldade para que possam se capacitar sem que para isso necessitem deixar seu trabalho.

No artigo 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação evidencia o direito que o professor do ensino superior tem de se especializar, assim expõe:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A formação continuada se constitui em um direito do professor possui que pode deixar seu currículo mais rico e promover seu crescimento profissional. As instituições privadas também podem se beneficiar destes direitos que os educadores possuem, pois, ao contar com profissionais competentes e preparados no seu quadro de profissionais, a faculdade e também o curso fica mais desenvolvida no que se refere a titulação do corpo docente que a compõe.

Quando se associa este artigo da Lei de Diretrizes e Bases as instituições privadas é possível dizer que os profissionais desta também estão amparados por

esta lei, assim eles podem se especializar sem perder seu emprego, um vez que este é um direito garantido para os professores do ensino superior.

No artigo 52 da Lei de Diretrizes e Base fica evidenciada a necessidade da formação continuada para que a instituição possa funcionar independentemente de ser pública ou privada, sendo assim coloca:

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

A instituição que não garanta os critérios elencados na lei exposta acima esta sujeita a sofrer sanções do Ministério da Educação, podendo até tornar inviável a Instituição de Ensino Superior e os serviços que presta a comunidade. As faculdades podem investir nos seus professores, oferecendo capacitação e o valorizando, assim também estarão atendendo o que prevê a lei. Adotando essas práticas, as instituições privadas podem ser bem vistas perante a sociedade e ainda conseguir serem bem avaliadas pelos órgãos fiscalizadores.

De acordo com Freitas (1999, p. 37), as faculdades dentro das IES têm a responsabilidade de construir o projeto pedagógico de seus cursos e os programas de formação de seus professores. Um dos itens contemplados nesse projeto é a formação continuada de professores, deixando claro que este profissional pode se afastar da sala de aula para participar de formação continuada e receber uma bolsa da instituição. O valor desta fica a critério da instituição.

A história de que o professor de instituições privadas participar de formação continuada corre o risco de perder o emprego não tem base para se sustentar, uma vez que se um fato desta natureza ocorrer, ele pode recorrer judicialmente, pois a formação continuada é um direito que lhe é garantido. Mas sabe-se que esta situação ainda gera uma série de problemas, pois algumas instituições privadas ainda insistem em não respeitar os docentes e usam subterfúgios para pressioná-los, muitos acabam tendo que escolher entre a formação e o emprego.

Atualmente as políticas que se dirigem a formação de docentes em nível superior são definidas pelo Governo Federal através de órgãos como o Ministério da Educação e O Conselho Nacional de Educação e sua implementação é feita por

meio de programas subsidiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ligadas ao MEC, estes são apoiados financeiramente por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, cuja a função é consolidar, controlar o funcionamento, avaliar o desempenho do sistema de pós-graduação no Brasil e ainda dar incentivo e fomentar a pesquisa científica.

As instituições citadas acima tem procurado implementar programas de capacitação, aperfeiçoamento e apoio ao desenvolvimento de recursos humanos, ofertando bolsas para programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no país e no exterior, aperfeiçoamento docente e de incentivo à pesquisa, como o: o Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e o Programa de Apoio à Integração Graduação/ Pós-Graduação (PROIN) oferecendo bolsas de curta duração e bolsa que visam induzir a formação pessoal e a geração de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estudar formação continuada de professores no ensino superior, conclui-se que está temática é um campo de estudos variado, que possibilita uma série de possibilidades para se refletir e repensar a forma como esta formação tem sido organizada, com vista a melhorar o trabalho do professor e enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

Conclui-se através das leituras realizadas as instituições de ensino superior não possuem na maioria das vezes uma política definida para formação dos docentes que nela atuam, o docente do ensino superior acaba sendo responsável pela sua própria formação.

As instituições não se preocupam em organizar programas específicos para a formação continuada, em pensar em ações que levem educadores e instituição a pensar conjuntamente as questões que norteiam a formação deste professor e que contribuem para o aumento ou diminuição da qualidade do ensino ofertado.

A formação continuada destes educadores não pode ficar em segundo plano nas instituições, se faz necessário que as instituições de ensino tanto públicas ou privadas pensem e organizem programas que visem auxiliar o educador a aumentar seus conhecimentos específicos e pedagógicos e melhorar sua prática

não apenas na sala de aula, mas nos outros processos pertinentes à docência no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BEHRENS, M A. **A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Capacitação docente e formação continuada – desafios modernos na busca da competência do professor. In: \_\_\_\_\_. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 93-141.

BRASIL. **Lei no. 8.112, de 11 de Dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 11Dez. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação básica. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 Dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado da formação continuada docente**. CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009, Londrina. Anais do IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina: UEL, 2009. p. s/n. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocoartig2.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CORRÊA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75- 100.

CUNHA M. I. (org.). **Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

CUNHA M. I. Formação continuada. In **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. MOROSINI, M. C. et al. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. Cortez, 2005.

FULLAN, Michael et al. **Teacher development and education change**. London/Washington: Falmer Press, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In:\_\_\_\_. Sociedade e Educação, ano XX. Dezembro, 1999. p. 17-44.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GRIPP, Glícia S e TEST, Bruno Moret. **Trajetórias acadêmicas**: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. Revista Sociedade e Estado - Volume 27 Número 1 - Janeiro/Abril 2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes Identidade e Profissão**. Papyrus Editora, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília. Inep. 2005. p. 65-86.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación pedagógica del docente universitario**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 8. ed. v.14. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão**. Preparado para apresentação no congresso de 2012 da CASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco. Califórnia, 2012.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As Pesquisas Sobre Professores Iniciais: Algumas Aproximações**. Educação em Revista; Volume.26; Número 03; Belo Horizonte, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).  
PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D.I. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 mar. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente**: Novos Sentidos, Novas Perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZEICHNER, K. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente**. Revista: Educação & Sociedade. Campinas, CEDES, 29, 2008.