

# A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro

## Autores:

### Ozana Lins Siqueira Almeida

*Mestre em Educação, professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Daiane Lago Marinho Barboza

*Especialista em Gestão Escolar e Alfabetização e Letramento, mestranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Rosângela dos Santos Rodrigues

*Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

DOI: 10.58203/Licuri.83099

## Como citar este capítulo:

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; RODRIGUES, Rosângela dos Santos. A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 241-259. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

## Resumo

A educação brasileira sofreu inúmeras mudanças decorrentes das demandas sociais ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, a formação de professores é foco da pesquisa sobre quais são as percepções dos professores frente a todas as demandas que surgem com esta nova configuração educacional e o papel das Instituições de Ensino superior neste contexto. Este artigo apresenta um estudo de revisão bibliográfica com a temática a formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Professor.

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira nas últimas décadas passou por inúmeras mudanças decorrentes de demandas sociais em relação principalmente a democratização do ensino e a inclusão de alunos com transtornos, síndromes e deficiências nos ambientes escolares.

Dessa forma, é necessário que na formação continuada direcionada aos professores que pretendem atuar no ensino superior sejam incluídos novos saberes, planejamentos e práticas pedagógicas direcionadas as necessidades de ensino e aprendizagens que se apresentam na atualidade.

A formação é um elemento de desenvolvimento profissional e, Imbernón (2000, p. 43) faz uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, de forma a negar uma sinonímia, e alerta, ademais, para “[...] o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”. Considera ainda que o processo da formação de professores sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades sociais e as legislações vigentes. Inicialmente em nível de magistério, posteriormente em nível de graduação (cursos de licenciatura e pós-graduação).

Ressalta-se que desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes se consolida e que a formação é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, mas não é o único. Existem outros elementos que influenciam na formação e futuro desempenho do professor como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições de ensino de atuação, a promoção na profissão, às estruturas hierárquicas, a carreira docente e a qualidade dos cursos de formação continuada recebida pelo profissional.

Gatti (2010) ratifica a influência de outros elementos na formação de professores e de sua atuação profissional como: a legislação vigente, as características sócio educacionais dos licenciados, as características das Instituições de ensino Superior, dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas desses cursos.

Formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem em instituições de ensino considerando os elementos anteriormente apontados remete a uma reflexão profunda sobre a base desta formação. Dessa forma, a qualidade do que está sendo ofertado “[...] é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade”.

(PAQUAY, 2001, p.11).

Segundo Libâneo (2008, p. 189) o ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente é completado por estágios curriculares<sup>1</sup>. Pois os conhecimentos teóricos ou saberes profissionais adquiridos nessas formações não são suficientes para realizar concretamente práticas profissionais responsivas na sua totalidade a sociedade. (PIMENTA, 1995)

Deste modo, este estudo adota postulações de pesquisadores da área, como Pimenta (1995), Imbernón (2000), Paquay(2001), Libâneo (2008), Gatti (2010), Severino (2002, 2011) entre outros para colocar as considerações sobre a formação de professores e os saberes necessários a pratica profissional. Assim como a utilização de marcos legais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (1996) entre outras para dar fundamentação legal ao estudo. Tendo em vista que o objetivo geral do estudo de analisar quais os saberes são necessários durante a formação continuada a atuação do professor no ensino superior buscou-se elementos que esclarecesse a questão problematizadora do estudo.

## METODOLOGIA

Este artigo apresenta um estudo de revisão bibliográfica que segundo Severino (2002) acontece a partir de registros disponíveis resultantes de pesquisas anteriores, que podem ser impressos como livros, artigos entre outros. Com a temática a formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro, cujo problema que orientou a pesquisa seguiu o questionamento: Quais as percepções dos egressos de formação continuada na área da docência sobre os conhecimentos necessários para atuar no ensino superior?

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB, em seus artigos 63, inciso III e 67, inciso I, a formação dos professores dos diversos níveis e modalidades de ensino deverá acontecer por meio de IES e programas dos governos e, na Constituição Federal (CF) de

---

<sup>1</sup> O estágio curricular como componente curricular da formação de professores como unidade entre teoria e prática contribuindo para a melhoria qualitativa da formação.

1988, um dos princípios do ensino é a garantia do padrão de qualidade ofertado pelos professores nos sistemas educacionais.

A LDB, em seu artigo art. 63, dispõe que os institutos superiores de educação manterão programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9393/96). “[...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a formação é regulamentada assegurando o aperfeiçoamento, o fomento de bolsas de pesquisa por meio da CAPES e a valorização dos profissionais buscando a melhoria da qualidade do ensino ofertado conforme preconiza a LDB de 1996. (SAVIANI, 1998)

É importante ressaltar que as formas, normas e modos de se ensinar são resultados de modelos pedagógicos e das formações recebidas pelo profissional da educação entre os quais citamos o professor. Estes modelos permanecem por longos períodos históricos, e orientam as ações<sup>2</sup> dos profissionais mediante às realidades apresentadas pela sociedade, pelo sistema educacional e também pela resposta recebida dos alunos. (MORAES, 1997)

Essas demandas sociais exigem uma formação que desenvolvam competências e habilidade profissionais associadas a saberes profissionais capazes de fundamentar a ação docente e sua atuação positiva na formação dos alunos. (PERRENOUD, 2001)

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES PROFISSIONAIS QUE ALICERÇAM O TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR

Para Tardif (2011, p.37), “[...] pode-se chamar de saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação).” Estes saberes dividem-se em saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, de programas e livros utilizados no trabalho e de sua própria experiência na profissão.

Saberes esses que podem ser adquiridos por meio de fontes sociais como a família, o

---

<sup>2</sup> Diferentes modelos de educação.

ambiente de vida, as instituições de formação, na experiência dos pares entre outros que vão se integrar no trabalho docente.

Segundo Tardif e Raymond, as fontes sociais de aquisição de saberes dos professores se integram ao trabalho docente de diversas formas que se manifestam na atuação profissional. Paquay (2001, p. 212), todavia, lembra que “é preciso dominar saberes para ensinar [...] mas nem por isso se pode dizer de forma bem fundamentada [...] que a relação com o saber acompanha a competência do especialista”. Nesse entendimento, os saberes dos professores podem ser adquiridos através de diferentes fontes sociais, contudo, possuir esses saberes não implica possuir competências específicas/pedagógicas capazes de tornar a ação profissional mais qualificada no processo educacional desenvolvido nas salas de aulas.

Dessa forma, a formação deve alcançar um modo de ser caracterizado por uma qualidade existencial, com emancipação e plena autonomia do sujeito onde a mobilização dos saberes supracitados relaciona-se a competências específicas na utilização de ferramentas e adaptação às diferentes situações encontradas nos ambientes educacionais.

Severino (2011, p. 132) corrobora com este entendimento que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências, mas, que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Pois, a ação do educador e a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, que deve impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação uma qualidade.

Para Tardif (2011, p. 37), estes saberes pedagógicos podem ser definidos como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.”

Para completar a formação inicial que fornece o arcabouço ideológico a profissão, Libâneo (2008, p. 189) ressalta a necessidade da formação continuada priorizando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático. De forma que a formação continuada seja capaz de formar para a pesquisa, para o ensino e para a extensão, além de desenvolver no sujeito uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Masetto (2003) menciona que a formação continuada pode ocorrer tanto em instituições de ensino superior (pós-graduação) quanto no próprio contexto de trabalho. Nos cursos de pós-graduação observa-se uma metodologia de trabalho onde “[...] a realidade desses cursos

nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente”. (MASETTO, 2003, p. 183-184)

Nesse entendimento, existem discordâncias quanto à formação continuada em nível de pós-graduação nas quais a formação para o ensino apesar de ser contemplada na formação para a pesquisa nem sempre oferece formação adequada para a docência universitária.

Nem sempre a formação para a pesquisa é suficiente para uma atuação profissional competente do sujeito. Formando pesquisadores é possível descobrir, compreender e aperfeiçoar novos conhecimentos, em diferentes assuntos como: os currículos educacionais, os planejamentos educacionais, e as ações capazes de empregar saberes imprescindíveis para a formação e desenvolvimento de novos estudantes.

Dessa forma, no que diz respeito à formação de docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino e em especial no ensino superior, é necessário a pesquisa para fomentar uma renovação do saber-fazer educativo. Essa renovação deve fazer referência à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis. (TARDIF, 2011)

A formação pedagógica, portanto, é imprescindível frente às mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, pois novas exigências profissionais aos professores estão se impondo em face das alterações à graduação e a pós-graduação que, [...] deverá se abrir e propiciar essa formação aos mestrandos e doutorandos [...] poderia organizar atividades de formação pedagógica para docentes do ensino superior que não estão frequentando seus cursos no momento, mas que se interessam por essas atividades. (MASETTO, 2003, p. 184)

Ademais, a formação pedagógica do professor adquirida por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) deve ser entendida como um processo que possibilita o aperfeiçoamento contínuo e se regulamenta por meio de instrumentos legais como a LDB, PNE, PNPG, entre outros.

Os programas de formação continuada de professores são denominados por vários termos e com o objetivo de ampliar essa compreensão faz-se a exposição de algum, “capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, treinamento, aprimoramento”. (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2011)

Conforme supracitado existem diferentes terminologias e diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintas, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. Formações que podem realizar-se por meio de estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação em instituições públicas ou privadas. Podem acontecer por meio de cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores, com participação voluntária ou obrigatória. (MASETTO, 2003)

A definição dos tipos, formas ou modalidades de formação, assim como o funcionamento para o desenvolvimento dos programas de formação inicial ou continuada, são de responsabilidade institucional.

Em relação à formação continuada, é importante ressaltar a oferta na modalidade presencial ou na modalidade à distância, educação a distância (EaD). Atualmente, é grande a quantidade de propostas de formação continuada à distância, com o uso, da Internet. A EaD é legalizada na modalidade ensino superior por meio de da LDB/96 e dos Decretos de nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e, da Portaria 301 de 7 de abril de 1998.

Essa modalidade de ensino surgiu em decorrência da necessidade sentida por indivíduos que buscam tempo e espaço alternativos para estudarem. Essa demanda alia os elementos disponíveis da tecnologia à necessidade de qualificação no tempo disponível, essa modalidade de ensino a jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho é atrativa, pois, é preciso conciliar o tempo de trabalho como o disponível com os objetivos de formação é a mudança do ambiente físico em virtual. Santos (2005, p.131) afirma que: “[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta.”

A formação continuada atualmente é imprescindível e, deixa de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, e colabora para melhorar os espaços educacionais, reinventando, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalização do professor.

Todas essas contribuições oriundas de estudos que concebem o espaço educacional como locus de formação continuada, valorizam os saberes dos professores e reconhecem

que os ciclos de vida profissional destes constituem-se em pilares<sup>3</sup> para novas tendências na sua formação, na busca por uma educação de qualidade tão exigida pela sociedade. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir é elencado quatro pilares para a educação, que formulam a partir da ideologia neoliberal e que orientam as IES a investirem em formação com qualidade para o mercado de trabalho.

Nesse contexto neoliberal, a qualidade tem sido interpretada como conceito absoluto. Contudo, atualmente o conceito de qualidade foi revisado e depende de outras interpretações sobre concepção da formação, do ensino em si e da qualidade do trabalho do seu corpo de funcionários, observado por meio de suas contribuições para a sociedade.

Neste sentido, é necessário relacionar a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho, isto é, possibilitar interlocuções entre a formação e respostas às demandas sociais. O ato de lecionar e gerir a educação de qualidade está profundamente ligado às competências e habilidades que precisam ser contextualizadas e experimentadas no decorrer do programa de formação.

Tal postura favorecerá as IES na construção de espaços educativos de aprendizagem que respondem as demandas por meio de orientações mais abrangentes e menos tópica, com visão em longo prazo. Já se constatou que não se promove melhoria de qualidade do ensino somente por meio de ações que privilegiam ora a metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores, ora as condições físicas e materiais da escola. Pois, qualquer ação isolada traz resultados meramente paliativos para a fragmentação do ensino resultante da estruturação do ensino brasileiro.

Assim sendo, para se atingir o sucesso na construção de um ensino de qualidade, as ações precisam ser articuladas e conjuntas, conduzidas pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu gestor, voltada para a dinamização e coordenação do processo participativo.

A sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos, é também um local de aprendizado de valores e comportamentos. Pois, a educação de qualidade depende também da relação estabelecida entre professores e alunos em sala de aula. (MASETTO, 2003)

---

<sup>3</sup>Quatro pilares da educação.

Não é possível desvincular a realidade das IES da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação envolve interesses e intenções, sendo que o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação e orientação. (MORIN, 2000)

Assim, deve partir do professor uma ação pedagógica voltada para o novo, para a afetividade e para o diálogo com o objetivo de transformar a relação com os alunos em uma relação humana, que promova aprendizagem e ensino de qualidade. Nesse sentido, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo”. (FREIRE, 1986, p.39)

Conforme Libâneo (2008, p.19), os professores, “tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções”. A prática baseada em prescrições ou em senso empírico é uma forma de conhecimento que permite ao profissional da educação uma atuação docente. Contudo, para melhorar essa atuação é necessária também a fundamentação teórica para respaldar o trabalho pois, a ação do professor necessita de validação científica, ponto de partida para o entendimento de diversos fatores sociais e educacionais.

Quando esta ação não é fundamentada teoricamente pode enfrentar dificuldades permeadas tanto por um direcionamento mais conservador na escolha de técnicas de avaliação, quanto por uma real discrepância entre o que é vivenciado pelo educando em relação ao ensino formal escolar. (SANT’ANNA, 2001)

As IES não consideram muitas destas vivências importantes dentro do contexto ensino-aprendizagem, o que reflete, principalmente, no baixo rendimento e fragmentação curricular.

Conforme Libâneo (2008), o ambiente escolar necessita se adequar às novas exigências da sociedade por meio da mudança e da atualização das práticas pedagógicas conservadoras. Essas práticas colocam o professor como o centro do processo ensino aprendizagem e o discente como mero receptor de informações. Informações essas que, dependendo da tendência pedagógica utilizada, limitarão o processo ensino-aprendizagem a informações a ser memorizadas para responder questões pré-estabelecidas.

Atualmente, a sociedade espera ter, na educação de nível superior, um profissional que, ao reunir competências pessoais com as expectativas dos discentes e as exigências do meio em que vive, seja capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz e

eficiente. Para tanto, é necessário, nas salas de aula do ensino superior, a presença de um profissional com conhecimento e habilidades pedagógicas. (MASETTO, 2003)

O número de profissionais que admitem a necessidade de adquirirem conhecimentos e habilidades pedagógicas para que sejam capazes de subsidiar a sua prática de ensino, é elevado. A ausência da formação didático-pedagógica e das ferramentas que propicia aos professores do ensino superior um trabalho pedagógico de qualidade deve ser contemplada por meio de cursos complementares.

Essa formação pode acontecer em cursos de especialização, primordialmente voltados para suprir a lacuna em sua formação, tanto nos conhecimentos na área dos fundamentos da educação (históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre outros), como o imprescindível conhecimento no campo da didática, (conhecimentos da área pedagógica). (GIL, 2008)

Os conhecimentos dos professores que atuam no ensino superior são adquiridos em IES, saberes provenientes da teoria e da prática resultante de estudos teóricos e estágios que servem de base ao trabalho profissional.

Tardiff (2011, p. 234-235) reconhece que “essa perspectiva equivale a fazer do professor tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Ainda segundo Tardiff (2011, p. 240), “os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Existe um conjunto de saberes pedagógicos que são de extrema importância para o exercício da profissão professor. É necessário que os educadores construam interlocuções entre o significado do conteúdo curricular e os saberes necessários a vida social.

Os professores necessitam desenvolver uma profunda compreensão do que é educação, entendendo esta como “um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando esta como uma sociedade pedagógica” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 64), e do que é aprender: “ensinar exige respeito aos saberes dos educando”. (FREIRE, 2001, p. 30). Para Paquay (2001, p. 214), ensinar não deve ser entendido somente como uma [...] ação intencional, e os professores reclamam para si tal razão. Daí a construir uma imagem racionalista do

ofício e das práticas é um passo. Porém, é preciso renunciar a isto.

Dessa forma, é preciso entender o ensino como um processo mais amplo e não somente como uma ação rotineira. É, também, fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, éticas, filosóficas e políticas. Quanto à ética, o professor deve ter a capacidade de “julgamento moral tal como se aplica aos dilemas da ação pedagógica. A competência do professor está em cortar os nós górdios que ninguém pode cortar por ele.” (PAQUAY, 2001, 214)

Para Masetto (2003, p. 13), só recentemente “[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel se docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma”.

Assim, como educador o profissional da educação necessita da competência pedagógica e de disciplinas que irão complementar sua formação, tais como as disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica. Essas disciplinas constituem áreas integradoras transversais, que articulam atributos da Psicologia, Sociologia, Epistemologia e do pensamento educacional, mobilizando para a reflexão sobre a prática pedagógica do próprio educador.

Nessa perspectiva, pressupõe-se uma análise dos processos de construção em cada área curricular e a discussão da natureza das atividades de aprendizagem, dos processos de pensamento e das inter-relações entre diversos interventores no ato propriamente dito de educar. (MASETTO, 2003)

Nesse sentido, pode-se afirmar que as disciplinas supracitadas são ciências cujos objetivos fundamentais são de organizar as estratégias de ensino, das questões práticas à metodologia e das estratégias de aprendizagem, o que, juntamente com outras disciplinas, fundamentam melhor a prática pedagógica. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

Vale ressaltar que a utilização da metodologia de ensino pelo professor vai depender da concepção de educação que ele tem. Ou seja, se o professor tem uma concepção de educação em que a transmissão de conhecimento é o único objetivo e a manutenção da realidade é a finalidade sua concepção pode ser denominada de educação bancária. Essa visão tradicional de ensino coloca o professor simplesmente como aquele que detém o conhecimento e, portando, o transmite para os seus alunos. (FREIRE, 2001)

Paulo Freire (2001, p. 52) discorda dessa concepção reducionista de educação ao afirmar que “é preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é

transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educando nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica”.

De acordo com o pensamento de freireano, pode-se afirmar que, se o professor tem a concepção de uma educação que busca a transformação da realidade, o conhecimento passa a ser fruto de uma construção coletiva. Desta forma, o professor se torna um mediador desse conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo.

Pessoal, porque só é possível mudar o meio e as práticas pessoais, quando se aprende a mudar a si próprio, ou seja, o jeito de agir, pensar, fazer, olhar e viver as coisas do cotidiano da vida humana. A mudança pessoal, a mudança de atitude, é que leva a uma transformação profissional que todo indivíduo necessita experienciar no decorrer de sua carreira profissional para que possa atuar, de maneira eficaz e eficiente, no que se propôs a fazer.

A formação dos professores é motivo, principalmente a partir década de 90, de muitas discussões e descontentamento onde pesquisas revelam o quanto à prática pedagógica dos profissionais pode ser resignificada à luz das concepções em educação. (MASETTO, 2003)

Apesar das grandes dificuldades, como baixos salários, condições de trabalho precárias, entre outros, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional.

Para Libâneo (2008, p. 189), conforme já referido termo formação continuada vem sempre vinculado à formação inicial como aprofundamento dos conhecimentos. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios. A formação continuada é aquela que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, bem como ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação continuada visa, portanto, ao aperfeiçoamento aprendido na formação inicial, em decorrência das mudanças nos currículos, planejamentos, na forma como lidar com os saberes imprescindíveis para a formação dos novos cidadãos críticos, uma época de mudança do aprender, do comportamento e dos problemas sociais.

Perante as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que se dão. Assim, a educação,

entendida como prática social deve ser entendida sobre base histórica, como um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, um processo contínuo.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 19), competência é a “[...] aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitiva, saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes [...]”.

O professor em sua formação deve desenvolver competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

De acordo com Masetto (2003, p. 25-26), à docência no ensino superior exige competências próprias a esse nível de ensino, ou seja, aptidões para mobilizar saberes, capacidades, atitudes entre outras competências no enfrentamento de situações. Dessa forma, “[...] as competências para o ensino superior são: competência em determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e exercício da dimensão política”.

No domínio em determinada área do conhecimento, o professor do ensino superior deve dominar conhecimentos básicos além de experiência profissional adquirida por meio de cursos nas universidades e/ou faculdades. No domínio na área pedagógica, encontram-se quatro grandes eixos para nortear as ações dos professores e, por último, a competência do exercício da dimensão política, onde age como alguém que é cidadão, um político que não poderá deixar de sê-lo ao entrar em sala de aula.

Ainda segundo Masetto (2003, p.27), os quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem da área pedagógica são: “[...] o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.”

Segundo Tardif (1998), as competências pedagógicas do professor universitário necessárias para realizar a docência são: reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade entre outras. Ao desenvolver as competências necessárias ao ensino superior o professor torna-se agente de transformação social. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento de orientação de uma instituição, seu

papel e sua relação com o currículo<sup>4</sup> de um curso definem o perfil do profissional que se pretende formar.

Para Masetto (2003, p. 59), existe nas instituições de ensino superior uma prática de “[...] se contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso.”.

Nesse entendimento, a contratação de professores por disciplina fragmenta o conhecimento nos cursos do ensino superior e, como o PPP é um projeto político que estabelece e dá sentido ao compromisso social e à formação profissional de pesquisadores cidadãos, é necessário entendê-lo como um todo orgânico e articulado. O MEC exige das IES o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), plano estratégico da Instituição com cronograma estipulado, e com previsão de possíveis desdobramentos de suas atividades, os meios e recursos necessários.

Segundo Masetto (2003, p. 60) o PDI, “[...] define os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma”. O PPP é considerado um subconjunto do PDI ao organizar e consolidar a programação das “[...] atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários” (MASETTO, 2003, p 60).

O PPP organiza as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão com a orientação de políticas de contratação de docentes e funcionários dando sentido ao compromisso social de uma IES. (GIL, 2008)

Especificamente, em relação ao ensino de pós-graduação (*Lato sensu*) é a organização interna da IES que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicita a missão, a visão de sociedade e de ensino superior, faz o planejamento dos cursos, atividades e o projeto que pretende desenvolver na área de ensino e extensão buscando superar a fragmentação das áreas de conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 60-61)

Nesse contexto, o professor de ensino superior é um colaborador na construção do PPP nas IES devendo planejar suas disciplinas de forma integrada com as demais e com outras

---

<sup>4</sup> O currículo constitui um elemento importante na qualidade do ensino. E, não existe uma noção, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas.

atividades do curso. Visando à formação de um profissional capaz de responder as demandas da sociedade moderna o PPP contribui com a qualidade da vida em sociedade.

O Currículo é o coração do PPP que é constituído por um conjunto de “disciplinas que transmitem conhecimentos necessários para a formação de um profissional [...] currículo oculto [...] conjunto de conhecimentos, de saberes, competências [...]” (MASETTO, 2003, p. 66-67). Nesse entendimento, as disciplinas são componentes curriculares importantes que integradas às outras disciplinas colaboram para a formação do profissional.

Ainda segundo Masetto (2003, p. 67), a disciplina é “um componente curricular e como” tal deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo e não se sobrepôr a ele, como se fosse totalmente autônoma, mas devendo se reportar a nada a não ser aos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa.

Dessa forma, além dos componentes curriculares organizados devem ser levados em conta na construção do currículo aspectos como as necessidades da sociedade moderna e onde esses profissionais vão desempenhar sua função. Outro ponto importante é a avaliação curricular para verificar, em diferentes níveis, a eficácia e a eficiência do currículo.

A verificação da eficácia dos objetivos deve ser constituir em um trabalho prévio a qualquer reforma curricular. Os objetivos a serem cumpridos podem ser definidos como: tempo suficiente para os professores poderem ensinar e os alunos aprenderem, a estruturação dos conteúdos clara, progressiva e geradora de novas oportunidades de aprendizagem, se possibilitam uma eficaz construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e se os rendimentos oferecem aos professores possibilidades para deixarem que os alunos recuperem os atrasos. (GIL, 2008)

Nesse entendimento, o currículo eficaz é aquele que apresenta uma estruturação que facilita a estruturação das oportunidades dos alunos a aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento.

E, a eficácia pode ser medida por meio de características dos alunos como (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível socioeconômicas); dos professores (formação acadêmica, formação pedagógica, atualização científica, motivação), as características dos recursos didáticos disponíveis (manuais) e das características dos subsistemas educativos (aulas, escolas, administrações regionais e locais).

Para Masetto (2003, p. 68), outro ponto a ser considerado na organização do currículo é a questão do progresso científico e tecnológico “com a informática, com a telemática,

com a velocidade das informações, com a multiplicidade de espaços novos onde se produz o conhecimento, sua disponibilidade e acesso, não é mais privilégio da universidade produzir conhecimento”.

Ademais, a organização de um currículo é a definição de características que os profissionais formados por um curso desenvolvam quanto ao conhecimento, habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes. Tanto o PPP quanto o currículo “[...] estão intimamente vinculados ao professor, quer em sua constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação” (MASETTO, 2003, p.69).

Compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional no contexto atual é fonte de ampla discussão acerca do trabalho docente, das exigências educacionais, sociais e políticas postas sobre ele e que remetem, necessariamente, a uma qualificação inicial e continuada cada vez maior para a constituição do exercício docente.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade organizativa, ratifica a necessidade de atender à demanda da sociedade moderna com relação à formação dos profissionais da educação, que vai desde o uso das tecnologias, de formas de comunicação, fundamentos éticos, o papel dos saberes escolares, até a definição da função social da escola, trazendo repercussões diretas sobre a reestruturação e a melhoria da formação docente.

A necessidade de melhoria dos processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, é, ainda, mais fecunda quando nos deparamos com a desvalorização da profissão, da fragmentação dos saberes, especialmente na dissociação teoria/prática e pesquisa/ensino.

A falta de identidade do trabalho pedagógico do professor, ou seja, a não profissionalização docente que, conseqüentemente, se refletiu de modo particular nos cursos de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras.

Para Severino (2011, p. 131), “[...] a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade [...]. Os processos formativos constituem-se numa apropriação crítica dos saberes docente a fim de que, na prática escolar, o professor mobilize esses saberes para um exercício profissional consciente das finalidades da educação e das

concepções, dos significados, das práticas e das implicações da ação docente. (TARDIF, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a formação docente e especificamente docente que irão atuar no ensino superior e quais os saberes necessários devem ser consolidados nos processos formativos. Também analisar como repercutem de maneira a traduzi-los, reorientá-los, significá-los, na construção da prática pedagógica em sala de aula. É necessário entender como se dão as aproximações entre os saberes da formação profissional e o saber da experiência no exercício docente, especificamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem partindo da ideia de que uma formação necessita de pressupostos teórico-metodológicos.

A partir das categorias que emergiram da análise de conteúdo foi possível identificar que o conhecimento pedagógico é fundamental para a formação docente. O professor é um ser crítico e deve ser responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. As mudanças na realidade dependem também e, fundamentalmente, das condições que são postas, no caso em estudo, ao professor (como, remuneração condigna, reconhecimento pelo trabalho que realiza escolas bem equipadas etc.) para que possa realizar um trabalho pedagógico desencadeador de mudanças.

Nesse sentido, pode-se concluir que a mudança no ensino e aprendizagem também depende da formação e da transformação das práticas do professor atuante em sala de aula, daí a extrema importância de um trabalho reflexivo e de uma reconstrução permanente pelo professor de sua identidade pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Centro

Gráfico, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC /UNESCO, 2000. 288p.

GATTI. Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. IN: **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, ISSN 1984-5332 - v. 1, n. 1, p.90-102, Maio, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc.** v. 25, n. 89, Campinas, set./dez. 2004.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>>. Acesso em: 04 maio 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.