

# Formação de Professores: um Olhar para a Realidade e Possibilidades

## *Teacher's Training: Look to the Reality and Possibilities*

Mari Clair Moro Nascimento<sup>a</sup>; Adriana de Araujo<sup>b\*</sup>; Carla Mancebo Esteves Munhoz<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, São Paulo, Brasil.

<sup>b</sup>UNOPAR, Paraná, Brasil.

<sup>c</sup>Unopar, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologia, Paraná, Brasil.

\*E-mail: profa.adriaraujo@gmail.com

---

### Resumo

Este estudo, realizado a partir de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo apresentar problemáticas a serem superadas na formação de professores, que atuarão na Educação Básica. Entre as problemáticas apontadas por estudiosos do tema, ressalta-se: a importância de superar as limitações acerca da dicotomia teoria e prática; poucas horas de vivências no estágio; não conhecerem as condições histórico-sociais do processo educacional; não vivenciarem a interdisciplinaridade e; maneira como tem sido concretizado o processo avaliativo. O olhar se volta para a formação docente por se acreditar que não basta ao professor formador verbalizar a respeito de como precisa ser a atuação docente, mas proporcionar aos futuros professores a vivência de tais práticas, tendo em vista que essas possam ser utilizadas para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes da Educação Básica, quando estiverem em suas funções. O texto apresenta também como se encontra a formação do professor formador, aquele que atua na universidade, por ser este o profissional que forma o professor que atua na Educação Básica. Para isso, ressalta-se a importância dos professores formadores proporcionarem práticas pedagógicas, que estejam amparadas na pedagogia participativa, aquela favorecedora à ampliação dos conhecimentos existentes.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Inicial e Continuada. Prática Pedagógica.

### Abstract

*This study carried out from bibliographical research aims at presenting problems to be overcome in teacher's training who will be working in basic education. Among the problems pointed out by the researchers, the following ones are emphasized: the importance of overcoming the limitations on the theory and practicing dichotomy, few hours' experience in internship, not knowing the historical and social conditions of the educational process, not experiencing interdisciplinary and the way the assessment process has been implemented. The gaze turns to the initial teacher's training, for we believe that is not enough for the trainer teacher to verbalize on how it should be the teaching practice, but provide future teachers the experience of such practices, considering that these could be used for the future knowledge expansion of basic education students when they are in their roles.. The text also provides what the teachers' trainer background is like, the one who works at the university. For this we emphasize the importance of teacher trainers providing pedagogical practices that are supported by participatory pedagogy, encouraging the existing knowledge extension.*

**Keywords:** *Teacher's Training. Initial and Continuing Teacher's Training. Pedagogical Practice.*

---

## 1 Introdução

Ter clareza de como se encontra a formação de professores na atualidade é sempre importante, quando se tem a intenção de desenvolver ações que possam estabelecer melhorias futuras, pois conforme indica Cambi (1999, p.35), entender o presente é: “[...] ler as possibilidades do futuro a construir, a escolher e a tornar possível”.

Frente a isso, este estudo expõe problemáticas a serem superadas na formação inicial para a docência, embasadas nos estudos de Severino (2003) e Vasconcellos (2000). Então, a partir desses teóricos, há que voltar os olhares, na formação inicial de professores atuantes na Educação Básica, para: a importância de superar as limitações acerca da dicotomia teoria e prática; poucas horas de vivências no estágio; não conhecerem as condições histórico-sociais do processo educacional; não vivenciarem a interdisciplinaridade; e para a maneira como tem sido concretizado o processo avaliativo. No entanto, para melhorias na formação inicial

desses profissionais é preciso atentar para como se encontra formação continuada de professores universitários, motivo pelo qual se ampara em Veiga (2006); Anastasiou (2006); Cunha (2005, 2007) e Nóvoa (1992), uma vez que tais autores apresentam também uma análise acerca do cenário da atuação desses profissionais.

Para tanto, o estudo esteve ancorado na pesquisa bibliográfica por ser aquela que, segundo Gil (2007), concretiza-se com base em material já elaborado como: livros, artigos e outras fontes de dados, permitindo conhecer o que já se tem de conhecimento a respeito do objeto em estudo e, ainda, a ampliação do conhecimento do pesquisador.

Sem a intenção de apresentar receitas para a superação das problemáticas aqui discutidas, a referida pesquisa tem por objetivo apresentar problemáticas a serem superadas na formação inicial de professores a atuarem na Educação Básica e na formação continuada de professores universitários. Para isso, expõe também dificuldades a serem superadas na

formação continuada de professores universitários, por serem esses os responsáveis pela construção dos saberes daqueles profissionais, que se encontram na formação inicial para a docência.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Metodologia

Este estudo, na busca por atender o objetivo, apresentar problemáticas a serem superadas na formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica e na formação continuada de professores universitários, esteve embasado na pesquisa bibliográfica. Para isso, entre os meses de julho e outubro de 2015, foi realizada a revisão de literatura, tendo em vista identificar o que dizem teóricos que já estudaram o referido assunto, pois conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Assim sendo, foram consultados livros, artigos, dissertações e teses, havendo entre eles materiais adquiridos via internet. Todavia, cabe ressaltar que a bibliografia consultada via internet é decorrente da base de dados que possuem credibilidade científica, como, por exemplo, Scielo, Google Acadêmico, banco de dissertações e teses da CAPES e eventos, como o EDUCERE.

### 2.2 Problemáticas a serem superadas na formação inicial de professores a atuarem na Educação Básica

Na prática a teoria é outra. Essa é uma fala muito recorrente entre os professores que já se encontram no exercício da docência, sendo em diversos momentos verbalizada aos professores, que se encontram no processo do início dessa carreira, causando-lhes muitas vezes desconforto e desânimo para efetivarem o que foi estudado ao longo da formação inicial. Diante de tal cenário, a referida frase merece ser considerada, porque incita a pensar sobre a maneira como os cursos de formação de professores têm habilitado os futuros profissionais ao exercício da docência, pois parece que teoria e prática estão sendo concretizadas de maneira dissociada, quando deveriam acontecer a partir de uma relação de interdependência e reciprocidade, conforme anuncia Souza (2001, p.8):

[...] é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza

por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática.

Sobre a referida frase: “na prática a teoria é outra”, Pimenta (2006, p. 52) enfatiza que:

No cerne dessa afirmação popular, aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

A necessidade de integrar teoria e prática, nas salas de aula dos cursos de licenciaturas, também é reconhecida por Libâneo (1994, p.27), que afirma: “A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”, ficando em evidência que não cabe priorizar uma dessas ações, sendo essa realmente uma problemática que precisa ser superada.

Percebe-se, ainda, indicações acerca da problemática teoria e prática nos cursos de formação de professores, quando se recorre ao estudo de Berbel et al (2001), realizado nos cursos de Licenciaturas de uma universidade pública situada no norte do Estado do Paraná. Ao discorrer sobre os significados e as consequências das práticas avaliativas dos professores formadores, os autores apontam: “[...] a necessidade de coerência entre o que se ensina e o que se pratica na formação de futuros professores [...]” (BERBEL *et al.*, 2001, p.6), ficando em evidência a necessidade do professor formador rever constantemente a sua prática, porque:

A formação de professores passa necessariamente por uma revisão da nossa própria prática docente. Somos referência para nossos alunos não só nos conteúdos que administramos com competência e habilidade diante deles; não só nos assuntos que nos empolgam e dos quais dizem “sermos especialistas”. Somos referência para nossos alunos na forma de ensinar e de estar diante de alunos, na forma de avaliar, na forma de tratar iguais diversos – dialogando com sabedoria com a pluralidade, que nos coloca o desafio de tratar em pé de igualdade seres que são, por definição, indivíduos únicos. Precisamos pensar estratégias, modelos, formas; estipular cargas horárias e condições de ingresso, sem dúvida. Mas questionando a nossa própria prática, sem medo de errar. Porque errar é, sempre, condição de aprender. Importante é não persistir no erro (RIBEIRO, 2004, p.123).

Diante do exposto, frisa-se a importância dos professores formadores efetivarem, nas salas de aula dos cursos de formação de professores, o exercício da *práxis*, compreendida por Vásquez (1977, p.207) como uma atividade humana consciente, que transforma o mundo e o homem, pois:

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso

como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Frente ao exposto por Vásquez (1977), percebe-se que o exercício da práxis se concretiza, tendo em vista a transformação da realidade por meio da intencionalidade, ou seja, a atividade se consolida de maneira organizada, tendo em vista o desenvolvimento de ações assertivas. Ainda, sobre a *práxis*, o autor citado assevera que: “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁSQUEZ, 1977, p.185).

Kosik (1976, p.20) aponta que:

A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade.

Ao se atentar para o exposto por Vásquez (1977) e Kosik (1976), pode-se dizer que o sentido da práxis está na consciência crítica de orientar ações transformadoras, portanto, de modificações na realidade. Então, é possível afirmar que uma das possibilidades para o exercício da *práxis* nos cursos de formação de professores é quando esses efetivam as práticas conforme anunciam que devem estas ser concretizadas, aproximando assim o dizer e o fazer.

Além da necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial de professores, Severino (2003) indica como mais uma problemática a ser ultrapassada a maneira como os conteúdos, que os futuros professores precisam dominar, estão sendo trabalhados no interior das salas das universidades, isso porque: “A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções” (SEVERINO, 2003, p.76), aspecto que poderá interferir nas práticas dos futuros profissionais, quando estiverem no exercício da docência.

Oliveira-Formosinho (2007a) afirma que, na sala de aula, existem docentes que se apoiam em práticas amparadas na pedagogia transmissiva e outros, na participativa, sendo que cada uma delas imprime ações pedagógicas diferenciadas. Na pedagogia transmissiva, o papel do professor é o de transmitir os conhecimentos ao aluno, que os recebe passivamente. Nessa forma de conduzir a prática pedagógica, priorizam-se atividades individuais e de memorização, sem qualquer análise ou problematização da realidade, cabendo ao aluno escutar, atentamente, o que o professor tem a repassar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a; 2007b).

Na pedagogia participativa, os atores envolvidos no processo constroem o conhecimento a partir da participação ativa e interação entre eles. Os sujeitos do processo são

considerados seres culturais, na medida em que lidam, a partir do fazer e do pensar, com as complexidades da realidade, sendo a negociação, a escuta e o diálogo a base da ação pedagógica, que visa à formação de pessoas conhecedoras da realidade, em que se inserem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a; 2007b), tal prática precisa acontecer nos cursos de formação inicial para a docência.

Outra problemática apontada por Severino (2003, p.76) diz respeito às poucas horas de vivências no estágio, pois: “Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo”. O estágio curricular, momento em que o futuro professor tem para se aproximar da escola e da sala de aula, acaba em muitos cursos de licenciatura sendo realizado apenas para cumprimento das horas, sem que haja a atenção e a reflexão acerca do que acontece neste âmbito. Frente ao exposto, ressalta-se que o estágio não é o momento de:

[...] apontar se as ações do professor regente estão certas ou erradas, portanto, se devem ou não serem seguidas, o objetivo é conscientizar o estagiário acerca do tipo de homem resultante dos encaminhamentos do professor, pois se sabe que, longe da neutralidade, toda ação está implícita de uma determinada ideologia, ainda que o docente não tenha clareza disso (NASCIMENTO, 2013, p.23360).

O estágio precisa ser reconhecido como o tempo em que se tem para estar na escola, tendo em vista conhecer, ainda que minimamente, onde se dará a efetivação da profissão docente. Esse momento precisa ser visto, pelos futuros professores e professores formadores:

[...] como fonte inesgotável de conhecimentos, é desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um ‘fazer’ e de um ‘saber fazer’ adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p.39).

O estágio curricular torna-se, portanto, o instante em que o futuro professor conhece um pouco da realidade, em que este irá atuar, devendo este tempo ser utilizado para conhecer como são efetivadas as práticas dos professores que já atuam na Educação Básica.

Além disso, Severino (2003, p.76) aponta mais uma lacuna. Trata-se do fato de o currículo da formação de professores não favorecer a apreensão das:

[...] condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não, tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto.

Cabe chamar a atenção para este aspecto, porque é essencial que o professor conheça a realidade na qual irá atuar, bem como tenha clareza a respeito do sujeito que pretende formar, porque a atuação docente implica: “[...] saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los a

opressão social e sem aliená-los” (SEVERINO, 2003, p.77). Então, se “Meu aluno ensina como eu ensinei” (RIBEIRO, 2004, p.123), os futuros professores precisam ter experiências que os favoreçam o aprender, pois se perceberem que tais práticas possibilitaram-lhes aprender, eles poderão efetivá-las junto aos alunos da Educação Básica.

Nesta perspectiva, apresenta-se a necessidade de se trabalhar, nos cursos de formação de professores, com o isomorfismo pedagógico, por ser uma:

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (NIZA, 2009, p.352).

Trabalhar a partir dos princípios do isomorfismo pedagógico é importante, porque segundo Niza (1997, p. 24): “[...] uma nova escola, um novo sistema educativo e de formação só poderá multiplicar-se quando o discurso sobre essa nova escola se vier a realizar no interior dessa nova estrutura, nesse novo estilo organizacional”.

E por fim, Severino (2003) indica como problemática a ser superada a fragmentação dos conteúdos, deixando a desejar a concretização da interdisciplinaridade entre as diversificadas áreas do conhecimento, tendo em vista minimizar, ou quem sabe um dia, erradicar, a disciplinarização, cuja decorrência é a fragmentação dos conteúdos, na maioria das vezes centrada no modelo autoritário de transmissão. Zeichner (2003, p.38) assinala que: “[...] os professores só passarão a ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno se vivenciarem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e do aprender [...]”, pois é muito comum haver a reformação curricular, mas não novas formas de conduzir a instrução, não tendo, portanto, mudanças nas práticas pedagógicas.

Diante do exposto por Zeichner (2003), apresentam-se as palavras de Vasconcellos (2000), uma vez que, segundo ele, em nada vale ressignificar a natureza do ensinar e do aprender se no processo avaliativo prevalecerem cobranças formais, decorativas e tradicionais. Frente a tais posicionamentos, a maneira como acontece a avaliação das aprendizagens é outra problemática a ser superada na formação inicial dos professores. Sobre isso, Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006, p.137) comentam:

Nas licenciaturas, essa questão da avaliação torna-se ainda mais delicada: esses cursos formam professores e, assim, devem preparar de forma mais aprofundada os futuros profissionais no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como possibilitar a eles a vivência de práticas diferenciadas e inovadoras de avaliação.

Isto posto, chama-se a atenção para a importância de também reconfigurar as concepções e práticas avaliativas, haja vista que, de acordo com Cunha (2009, p. 4), essas modificações: “[...] não acontecem apenas pela força da lei. Uma mudança na maneira de conceber a avaliação implica uma

mudança mais ampla: aquela que diz respeito aos objetivos da educação escolar e à formação dos professores”. Villas Boas (2003) afirma que é preciso voltar os olhares para a maneira como a avaliação das aprendizagens vem sendo efetivada junto aos futuros professores, porque o modelo vivenciado será marcante e poderá influenciar na atuação docente. À vista disso é que se indica a efetivação do processo avaliativo embasado nos fundamentos teóricos da concepção formativa, por apresentar como características: mapear as aprendizagens em curso; regular o ensino; favorecer a autorregulação da aprendizagem; pautar-se em critérios claros; diversificar os instrumentos avaliativos; e promover *feedback* dialógico (NASCIMENTO, 2012).

As características apresentadas no estudo de Nascimento (2012) indicam a importância de efetivar o processo avaliativo para saber como está o ensino e a aprendizagem, no instante em que acontecem (Mapear as aprendizagens em curso), porque, se necessário, ajustes serão feitos nas formas de ensinar (Regular o ensino) e na busca pelo aluno de novas estratégias de aprendizagens (Favorecer a autorregulação da aprendizagem). Torna-se imprescindível, ainda, aluno e professores estarem cientes dos objetivos a serem atingidos (Pautar-se em critérios claros), porque assim ambos têm clareza do que deverá ser avaliado em cada instrumento avaliativo, porque é importante que a coleta dos dados, relativos à qualidade das aprendizagens, aconteça a partir de diversos instrumentos avaliativos (Diversificar os instrumentos avaliativos). De posse dos resultados, compete ao professor informar o aluno a respeito do *status* da própria aprendizagem (Promover *feedback* dialógico), para que, ciente disso, tome as devidas atitudes para superar os obstáculos, que têm impedido o seu progresso.

No entanto, nem sempre é essa a prática avaliativa que prevalece no contexto da formação inicial, visto que, conforme indica Tardif (2006), os professores formadores acumulam muitas horas de formação, quando estão na posição de alunos, convivendo com as concepções e as formas de avaliar de seus mestres, o que serve de embasamento para suas práticas no momento da incerteza da prática, sendo este um ciclo que se repete. Nota-se assim, nas palavras de Tardif (2006), que quando se assume o exercício da docência, as práticas vivenciadas na formação poderão ser utilizadas pelos futuros professores, quando estiverem no exercício da função, motivo pelo qual ressalta-se a importância de, nos cursos de formação inicial, os professores formadores se valerem dos princípios do isomorfismo pedagógico.

Nota-se, portanto, a importância de superar as limitações, nos cursos de licenciatura, acerca: das limitações entre a dicotomia teoria e prática; das poucas horas de vivências no estágio; de não conhecerem as condições histórico-sociais do processo educacional, de não vivenciarem a interdisciplinaridade (SEVERINO, 2003); e, ainda, da maneira como tem sido concretizado o processo avaliativo (VASCONCELLOS, 2000).

Diante de tais problemáticas, cabe atentar para as considerações de Mizukami (2003), quando esclarece que os professores formadores, que devem oportunizar processos formativos, são os mesmos que foram formados pelo paradigma da racionalidade técnica. Dessa maneira, ainda que tentem a adoção de um novo modelo, eles têm toda uma formação e vivência de outro modelo, o que dificulta a adesão de uma nova forma de compreender e interferir nos processos de formação de novos professores. É preciso considerar que a dificuldade dos professores formadores em aderirem, integralmente, à nova concepção, conforme anuncia Mizukami (2004), associa-se a um processo muito mais complexo, o qual envolve as experiências do professor no período de escolarização, ou seja, quando foi aluno da Educação Básica; e à sua formação no curso de docência, vivências estas que interferem na sua atuação, enquanto professor, ou seja, a prática dos professores formadores está relacionada às disposições, que foram sendo construídas ao longo de sua trajetória (pessoal e profissional), as quais explicariam seu modo específico de pensar e agir, isto é, explicariam a visão que possuem da formação inicial docente. Disposições estas, denominadas por Bourdieu (1983) de *habitus*, que são socialmente incorporadas e exercidas inconscientemente, afetando assim a maneira como atuam em sala de aula.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade dos professores formadores superarem as práticas a partir da racionalidade técnica por uma mais pautada na articulação teoria e prática “[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p.29).

### 2.3 Problemáticas a serem superadas na formação continuada de professores universitários

O exercício docente no Ensino Superior requer domínio e competência nos conteúdos que fazem parte da disciplina a ser ensinada (ARAÚJO, 2014). Como espaço promotor da formação daqueles que almejam ao Ensino Superior, os cursos de pós-graduação, sejam *Stricto* ou *Lato Sensu*, priorizam o desenvolvimento de pesquisas e a formação do pesquisador, reforçando a ideia de que para ser um docente universitário basta dominar determinado conteúdo, ser um bom pesquisador ou ter uma boa experiência profissional no mercado de trabalho, ou seja, segue-se a lógica de que quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar, não demonstrando assim maiores preocupações com a formação do professor universitário (MASETTO, 1998).

O que fora anunciado por Masetto (1998) é apontado no estudo de Araujo (2014), ao sinalizar que a falta de definição de percursos formais para a formação pedagógica tem contribuído para a indefinição da própria identidade profissional dos professores, proporcionando o surgimento e a necessidade de um espaço para a pedagogia universitária.

Diante disso, algumas iniciativas devem ser desenvolvidas

com o objetivo de assegurar, ao futuro docente universitário, um preparo mais consistente em relação ao ofício do magistério superior. Porém, tal necessidade se mostra, ainda, em ações isoladas que necessitam de um olhar mais aprofundado, capaz de sistematizar os impactos causados à prática pedagógica desses profissionais, bem como verificar sua eficácia (ARAÚJO, 2014).

Assim, para Veiga (2006, p. 90), formar professores universitários requer: “[...] compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica”.

Há de se pensar ainda uma nova representação do espaço e papel da universidade na contemporaneidade, de modo que, para Nóvoa (1992, p.31):

[...] o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Para compreender os motivos que constituem a ausência de uma formação pedagógica para os professores universitários, foram elencadas três grandes questões: primeiramente, é que a formação para o magistério em nível superior sempre se configurou como algo menos relevante.

Histórica e culturalmente, sempre acreditou que quem sabe fazer, sabe ensinar. Nesta concepção, o ensino resumia-se em saber mostrar na prática como se faz algo, desprestigiando a formação pedagógica, bem como os demais aspectos deste trabalho (MASETTO, 1998, p. 11).

Os modelos que forjaram a universidade brasileira foram modelos de outros países como o Napoleônico (francês) e o Humboldtiano (alemão), sendo o primeiro focado no ensino e o segundo, na pesquisa (PEREIRA, 2009). Ambos os modelos não trouxeram preocupações com os aspectos pedagógicos, o que justifica a separação entre o ensino e a pesquisa tão presente nas academias até os dias atuais.

Masetto (2003, p. 11) contribui para tal compreensão ao afirmar que:

A docência no ensino superior vem sendo marcada pela formação de profissionais, em que se supõe que qualquer graduado tem possibilidade de ser professor do ensino superior. O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto a crença de ‘quem sabe, sabe ensinar’.

A segunda questão concerne ao fato de que o ato de pesquisar sempre foi visto como superior, quando comparado ao ato de ensinar. Esse pensamento também é percebido entre os próprios professores universitários, pois à medida que vão

alcançando titulações acadêmicas, gradativamente, vão se afastando das atividades de ensino, priorizando a atuação às práticas de pesquisa. Assim, tanto o ensino como a pesquisa são vistos como ações concorrentes, quando deveriam ser vistas como partes integrantes e fundamentais do trabalho docente.

Já a terceira e última questão diz respeito à inexistência de regulamentação específica, em âmbito nacional, que sirva de subsídio para o estabelecimento de políticas públicas para a consolidação de uma pedagogia universitária, que ampare o professor em seu processo de formação continuada.

Na ocasião da aprovação da legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, houve duas propostas distintas: a primeira, apresentada no ano de 1988, trazia em seu artigo 54 preocupações sobre as condições para o exercício do magistério em nível superior, apontando a necessidade de regulamentar tais condições nos estatutos e regimentos institucionais (SAVIANI, 1998).

No ano seguinte, o texto sofreu alterações apontando que a formação pedagógica deveria ocorrer em programas de Mestrado e Doutorado. De forma concomitante, já tramitava também no congresso a proposta do então senador Darcy Ribeiro na qual fica clara a preocupação com a formação pedagógica dos professores, embora não apresentasse sinalizações específicas de como deveriam ser desenvolvidas as atividades práticas previstas no artigo 73: “A formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (SAVIANI, 1998, p.144).

Já o projeto aprovado, que originou a Lei em vigor, sofreu uma diminuição expressiva no que concerne à formação continuada dos professores universitários, trazendo em sua versão final o artigo 66 que afirma que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A referida Lei não explicita como os professores seriam formados. Para Veiga (2006, p.90):

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (grifo da autora).

Reforçando tal pensamento, Pimenta e Anastasiou (2006, p. 40-41) afirmam que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um

crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente. (Grifos das autoras).

Do ponto de visto legal, percebe-se certo desamparo quanto à forma como precisa ocorrer a formação pedagógica dos professores universitários, o que torna tal discussão distante do ideal, não havendo eixos orientadores de tais práticas, pois o que acontece fica sempre a cargo da boa vontade dos gestores das instituições de ensino, tanto nas instituições públicas de ensino quanto nas particulares.

A LDB 9394/96 aponta que a formação de professores deve ser ofertada em programas de pós-graduação, embora tal formação não seja suficiente, considerando a vasta e multifacetada realidade da sala de aula e as atividades que de lá se originam: a organização e sistematização de todo o trabalho docente, o planejamento de ensino, a seleção, desenvolvimento e a avaliação das aprendizagens entre outros. Diante deste fato, faz-se necessária a consolidação de uma formação pedagógica específica para os professores universitários, algo que represente, legitime e ampare as práticas de ensino e aprendizagem destes profissionais, que formam outros professores.

Para Masetto (2001), a docência no Ensino Superior exige profundidade teórica e a consolidação de um grupo de saberes, que tornam a relação professor-aluno dinâmica e garante a qualidade e reafirma que:

[...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 2001, p.11).

A complexidade na qual se estrutura o trabalho docente requer a consolidação de políticas públicas e institucionais voltadas para formação do professor universitário, criando aproximações entre o saber que é específico e o pedagógico, em uma constante prática e em seu aprimoramento, mostrando que:

[...] o processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – e permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de nova cultura profissional (ALMEIDA, 2012, p.77).

Faz-se necessária a interlocução entre os aspectos de caráter específico a serem ensinados (saberes e conhecimentos científicos) e aqueles de domínio pedagógico para que seja possível a reflexão-ação, fundamental para o exercício docente

na universidade. A Pedagogia Universitária, campo ainda em construção, vem propondo reflexões que visam fortalecer a construção do fazer docente do professor universitário (CUNHA, 2007). Assim, acredita-se ser possível que o processo formativo dos professores universitários ocorra em aproximação com os aspectos científicos e pedagógicos. Para tanto, cabe à instituição o estabelecimento de metas específicas a serem organizadas e apontadas em documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico – PPP e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, bem como o acompanhamento das ações propostas.

A formação pedagógica de professores universitários, uma ação que precisa ser continuada, não pode ser concebida como uma ação neutra, pois é demarcada em uma concepção de trabalho, de homem, de cultura e de sociedade. Para tanto, esse profissional deve enxergar-se como agente histórico, que interfere e sofre interferência do meio social, realizando assim uma análise crítica do contexto, no qual se encontra inserido, pois para Anastasiou (2006, p.259):

[...] avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

Dessa forma, é preciso sim que a instituição oportunize momentos de formação continuada aos professores universitários, mas esses também precisam ir em busca de saberes que favoreçam melhorias nas formas de ensinar, tendo em vista que são os formadores dos professores que atuarão na Educação Básica.

A formação e o acompanhamento pedagógico devem perpassar toda a trajetória profissional dos professores, assegurando a tais profissionais a reflexão, discussão e aprimoramento de suas atividades, fortalecendo-os e encorajando-os frente a seu ofício profissional, pois são tais condições que asseguram a qualidade e consistência do trabalho a ser desenvolvido, visto que a problemática torna-se maior ao pensar em:

[...] até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve domínios de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica [...]. (VASCONCELOS, 2000b, p.1).

As dimensões que constituem o trabalho pedagógico dos professores, que atuam no Ensino Superior, envolvem ocorrer nas dimensões profissional e pessoal, de forma contínua possibilitando não apenas o pensar sobre, mas o agir sobre a atuação pedagógica, tendo em vista que os alunos ampliem seus conhecimentos. Cabe esclarecer, portanto, que formação contínua é aquela que se refaz continuamente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar o profissional a

participar ativamente do mundo que o cerca incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão (ROSEMBERG, 2002).

Nesta perspectiva, a formação continuada é essencial, porque possibilita ao professor ampliar e melhorar as ações que caracterizam a prática pedagógica. Por isso, a importância de voltar os olhares para o desenvolvimento individual, tendo em vista a instituição oferecer programas de formação pedagógica, que atendam as diferentes necessidades de cada professor ou por seus grupos, oferecendo orientações personalizadas para cada necessidade, uma vez que o processo formativo de um professor está ligado a aspectos subjetivos.

### 3 Conclusão

Este estudo, ao apresentar problemáticas a serem superadas na formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica e na formação continuada de professores universitários, indica pontos que merecem ser analisados para serem, quem sabe um dia, ressignificados, pois para alcançar uma escola, que se embasa na pedagogia participativa, faz necessário dar um outro sentido para a formação daqueles que são os agentes favorecedores à ampliação do conhecimento: os professores. Tal afirmação ocorre, quando se atenta às considerações de diversificados estudiosos do tema, acerca de como é possível ter uma escola diferente, pois isso só poderá acontecer quando os professores efetivarem suas práticas de acordo com o que verbalizam ser necessário fazer nas salas de aula. Frente ao exposto e considerando que estudiosos do tema indicam que, quando os professores estão no cotidiano da escola se valem de toda a experiência tida ao longo da sua vida, chama-se atenção para a maneira como as práticas dos professores formadores têm acontecido no interior dos cursos de formação inicial, visto que estas influenciarão a atuação do futuro professor, aquele que exercerá a função na Educação Básica.

No entanto, a finalização deste estudo não indica soluções para as problemáticas apresentadas, mas chama a comunidade universitária a voltar os olhares para a atuação do professor formador, aquele que, ao longo de um tempo, proporciona aos professores que atuarão na Educação Básica, os saberes necessários ao exercício da docência, ainda que se saiba que tais saberes também acontecem a partir do que fora experimentado ao longo da trajetória de cada sujeito.

Frente ao anunciado, ressalta-se que é essencial investir na formação continuada dos professores universitários, visto que estes são também fruto das vivências tidas ao longo da trajetória pessoal e profissional. Para isso, são basilares ações institucionais e também pessoais para a melhoria da prática pedagógica, porque formação contínua envolve estar sempre no movimento de aprimoramento dos saberes.

### Referências

ALMEIDA, J.S. Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? *Revista*

- ANDE, v.13, n. 20, p.39-42, 1994.
- ALMEIDA, M.I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L.G.C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, 2006. p.147-171.
- ARAUJO, A. *Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas*. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- BERBEL, N.A.N. et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: UEL, 2001.
- BERBEL, N.A.N.; OLIVEIRA, C.C.; VASCONCELLOS, M.M.M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estud. Aval. Educ.*, v.17, n.35, 2006.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, v.18, n.3, p.265-274, 2006.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CUNHA, L.A. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, L.A. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p.11-26.
- CUNHA, E.M.L. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo exploratório a partir da perspectiva dos professores. *E-Revista Facitec*, v.3, n.1, p.1-29, 2009.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas: São Paulo, 2007.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, J.Ca. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- MASETTO, M.T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2001.
- MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.285-314.
- NASCIMENTO, M.C.M. *Feedback: recurso de aprendizagem no estágio curricular*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2013, p. 23358-23360.
- NIZA, S. *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto amadora*. Lisboa: EDUCA, 1997.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, A. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. 2009, p.345-362.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de reflexão*. Porto: Porto Editora, 2007a. p.13-36.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007b.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2006.
- RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2004, p.117-126.
- ROSEMBERG, D.S. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. Niterói: Wak, 2002.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SEVERINO, A.J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p.71-89.
- SOUZA, N.A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina Cienc. Soc. Hum.*, v.22, p. 5-12, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VASCONCELLOS, C.S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.
- VASCONCELOS, M.L.M.C. *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, 2006.
- VILLAS BOAS, B.M.F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. *Avaliação*, v.8, p.103-120, 2003.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos par a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p.35-55.