

# Formação docente do ensino superior: o papel das instituições

## Teacher training of higher education: the role of the institutions

OGAWA, Mary N. 1; VOSGERAU, Dilmeire S. R. 2

Recebido: 12/09/2018 • Aprovado: 29/01/2019 • Publicado 11/02/2019

### Conteúdo

1. Introdução
  2. Formação do professor universitário e desenvolvimento docente
  3. Metodologia
  4. Resultados
- Conclusões  
Referências bibliográficas

#### RESUMO:

Esta pesquisa investiga de que forma as instituições de ensino superior preparam o docente para a atuação profissional. Utiliza como fonte o Banco Nacional de Teses e Dissertações, e da análise dos documentos localizados, resultam indicativos de que as instituições têm desenvolvido programas de formação docente, contudo, dentre 19 programas identificados, 3 sofreram interrupção ou cancelamento em decorrência de mudança de gestão, o que indica a necessidade de políticas institucionais que assegurem a formação continuada como cultura de aprendizagem na IES

**Palavras chave:** Ensino superior, Formação Continuada, Profissionalidade

#### ABSTRACT:

The following research investigates the way that higher education institutions prepare the teacher for the professional performance. Uses as source the brazilian "Banco Nacional de Teses e Dissertações". From the documents' analysis, results the indicative that the institutions have developed teacher training programs. However, 3 out of 19 identified programs had an interruption or cancellation due to the management change. It shows the need for institutional policies that holds the continued education as a learning culture at the higher education institutions.

**Keywords:** Higher Education, Continued Education, Professionalism

## 1. Introdução

O trabalho docente é parte fundamental do processo educativo, se relaciona diretamente à qualidade da educação, e, no ensino superior, ao preparo de profissionais para a sociedade, portanto, pensar em melhorar os processos de ensino e aprendizagem implica pensar também a formação do professor.

A formação do professor universitário compõe um processo contínuo e sistematizado, com vista ao aprimoramento constante dos saberes didáticos e a reflexão como prática para inovar e acompanhar as transformações da sociedade.

Essa inovação e reflexão desejável ao professor é fruto de uma preparação que perpassa as diferentes etapas da carreira. Entretanto, segundo Almeida (2012) e Vosgerau; Orlando e Meyer (2017), os processos de preparação para o exercício da docência no ensino superior, conforme a LDB 9394/96, ocorrem por meio dos cursos de pós-graduação stricto sensu, que costumam priorizar a pesquisa e a produção de conhecimento, ficando os aspectos pedagógicos em segundo

plano.

A relação ensino-aprendizagem requer que o docente de ensino superior domine as particularidades do conhecimento específico da área em que atua sem, contudo, abrir mão do conhecimento pedagógico, ponte para a construção do conhecimento técnico e dos saberes profissionais. Conhecimento esse que nem sempre tem sido privilegiado na formação do docente universitário, pois como constatado por Veiga et al. (2012), ainda prevalece a ênfase do conhecimento científico em relação aos conhecimentos pedagógico-didáticos.

Essa constatação tem sido partilhada por muitas instituições que na busca para atender mecanismos avaliativos do MEC (Ministério da Educação) ou para de fato suprir as necessidades dos professores vêm implementando programas de formação docente. Veiga et al. (2012) realizou estudos em 05 (cinco) IES com o objetivo de analisar os programas de formação, concepções norteadoras, dinâmicas formativas, entre outras questões, resultando na afirmação da necessidade de articulação entre os programas e as políticas educacionais como construção coletiva.

Assim, na perspectiva de aprofundar o olhar sobre o funcionamento e as contribuições dos programas de formação, propomos neste estudo investigar de que forma as instituições têm propiciado formação ao seu corpo docente, a partir da análise das pesquisas acadêmicas sob forma de teses e dissertações produzidas até o ano de 2016.

## 2. Formação do professor universitário e desenvolvimento docente

Atuar na docência universitária exige especificidades que são constituídas particularmente na formação continuada, dando vazão às habilidades formadas e aperfeiçoadas no percurso do desenvolvimento profissional docente (DPD) que conforme afirma Marcelo Garcia (1999), compreende não só o professor, mas também todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, o desenvolvimento profissional docente permeia as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, que implica não apenas elementos formativos, metodológicos e curriculares, mas também de "constituição da carreira, salário, demandas do mercado de trabalho, o clima de trabalho, a carreira docente, a legislação trabalhista, níveis de decisão, e etc." (IMBERNON, 2011, p. 46).

Desta forma, Almeida (2012) defende que, ao se entrelaçar em todas as dimensões do trabalho educativo e formativo, a formação continuada do professor não deveria ser uma responsabilidade individual, mas deveria ser também uma preocupação institucional, pois essa formação se reverte em qualidade na atuação profissional, segundo Pimenta e Anastasiou (2014) e em consequência na qualidade de ensino.

Entretanto, esse compromisso institucional ainda apresenta fragilidades de acordo com os estudos de Cunha (2014) que, ao analisar estratégias institucionais para a formação continuada, relata a vulnerabilidade de alguns programas de formação em manter-se e efetivar a formação e a reflexão como elemento cultural dentro da instituição.

Essas fragilidades, de acordo com Frauendorf e Prado (2017) ocorrem por diversos fatores que envolvem desde a escassez de recursos financeiros, o tipo de vínculo dos formadores, o compromisso dos gestores, entre outros. Mas, a despeito de tais vulnerabilidades, as formações desenvolvidas no âmbito desses programas têm trazido contribuições para o desenvolvimento do docente universitário, conforme explica Veiga et al. (2012).

A partir dessa discussão, elaboramos o quadro de elementos a serem analisados nas produções acadêmicas.

**Quadro 1**  
Elementos de análise das produções acadêmicas

<b>Elemento de análise</b>	<b>Autor</b>
Relação entre formação e política institucional	Almeida (2012), Pimenta; Anastasiou, (2014)
Articulação entre plano de carreira e a formação	Imbernón (2011)

Relação entre formação continuada e etapas da carreira	Marcelo Garcia (1999)
Características dos programas	Veiga et. al. (2012)
Estabilidade dos programas	Cunha (2014)
Existência de Centros ou Núcleos de formação	Veiga et. al. (2012), Souza (2010)
Vínculo dos formadores	Frauendorf; Prado (2017)
Contribuições e fragilidades	Veiga et. al. (2012)

Fonte: os autores, 2018

### 3. Metodologia

Nesta revisão integrativa foram seguidas as etapas da revisão sistemática, visto que é necessário o mesmo rigor quanto aos cuidados com a seleção, os critérios de seleção e exclusão dos documentos. Contudo, a análise na revisão integrativa não se detém no agrupamento dos resultados, mas na possibilidade de integrar os resultados, possibilitando a verificação quanto às nuances e variantes entre a apresentação de proposta e outra nos programas de formação docente identificados.

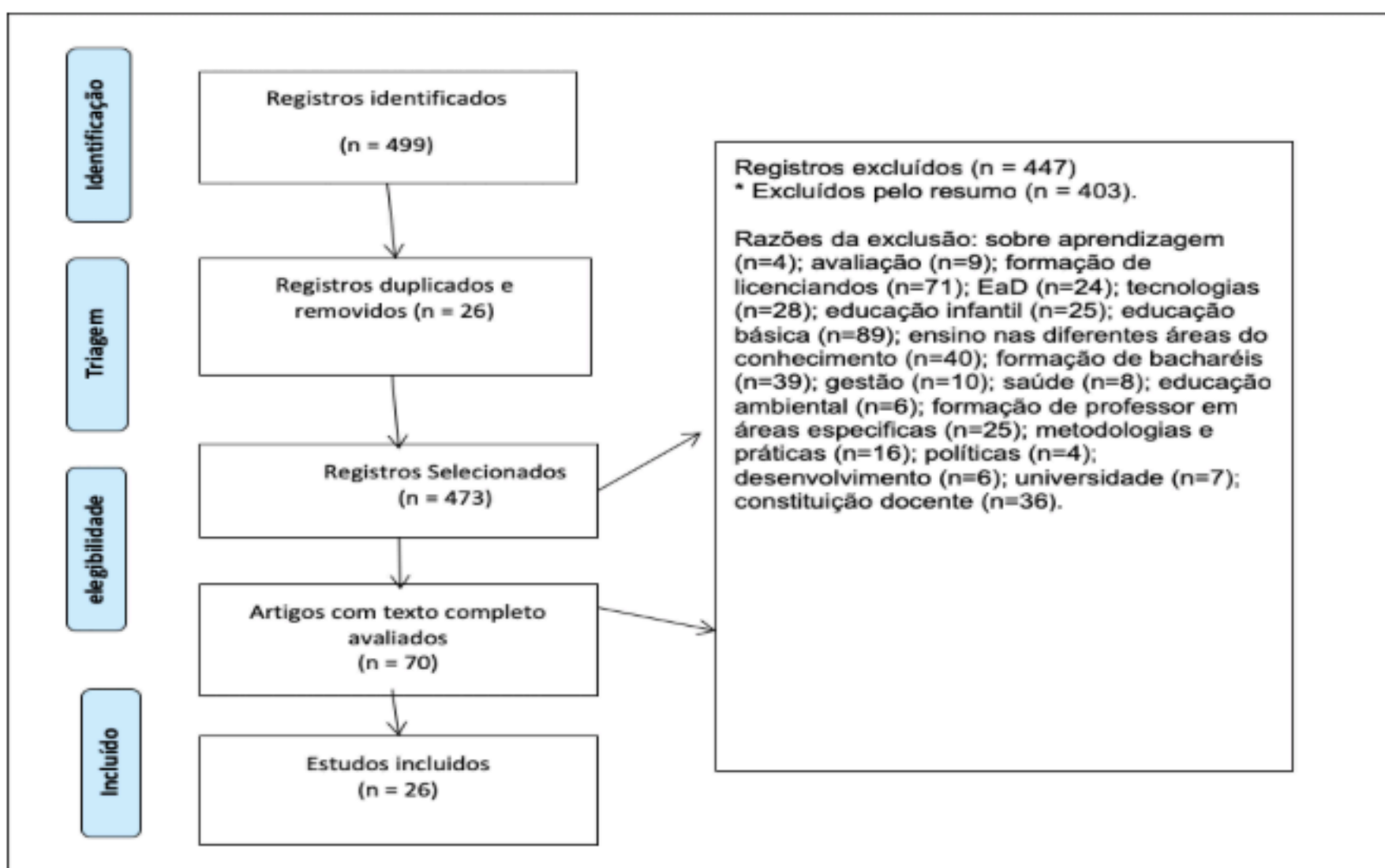
A revisão integrativa possibilita a combinação de diversas metodologias e a integração dos dados, contribuindo assim para a “definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico” (MATOS, 2015, p. 02).

A busca pelos documentos no Banco Nacional de Teses e Dissertações foi realizada no período de 08 a 26/03/2017, utilizando como descritores: “formação docente” ou “formação continuada” e “Ensino Superior”, e como delimitador, o ano de 2016, sendo identificados 499 documentos.

Na primeira etapa, os documentos foram organizados em uma planilha de excel para análise do resumo e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão: apresentar uma proposta ou programa de formação continuada para professores universitários, seja como objeto de análise ou como resultado da pesquisa apresentada. E como critério de exclusão: temática voltada à educação básica, formação inicial, formação de licenciados, formação de bacharéis.

#### Figura 1

Representação gráfica da seleção de documentos a partir do Fluxograma PRISMA.



Fonte: Moher et al., 2009.

Para análise, os documentos foram inseridos no software de análise qualitativa Atlas.Ti e as informações foram codificadas a partir de dois tipos de códigos, conforme propôs Saldaña (2016): códigos de atributos que tinham por finalidade contextualizar o estudo analisado, tais como, público alvo, contexto da IES, objetivos do estudo, universo da pesquisa, histórico e propostas para o aprimoramento do programa; e códigos descritivos que permitiam delinear a proposta de formação presente nos documentos analisados, respondendo, assim, a questão investigada representada no quadro 2.

**Quadro 2**  
Códigos descritivos

Código	Significado	Qtde de Inf. codificadas
Tipos de formação - Centros/Núcleos	Indica a existência na IES de Núcleo ou Centros de formação, entendendo-os como os setores responsáveis por organizar e executar a formação docente.	18
Tipos de formação - Assessoria	Aponta que a formação nas instituições ocorre por meio de assessoria desenvolvida por profissionais (podendo ocorrer em grupos ou individual).	02
Tipos de formação - Programas	A instituição conta com um programa de formação docente.	22
Tipos de formação - Propostas	O autor da pesquisa desenvolve, aplica ou apresenta uma proposta de formação (normalmente em situações em que IES não desenvolve nenhuma ação).	11
Tipos de formação - ações formativas não vinculadas	A instituição apresenta um conjunto de ações (que nem sempre se articulam entre si) que não fazem parte de um programa.	8

Programas – avaliação	Indica as considerações, contribuições, aspectos positivos e negativos. São realizadas tanto pelo autor do estudo analisado, quanto pelos participantes da pesquisa.	9
Programas – fragilidades	Aponta as fragilidades em seus aspectos mais contundentes, relatadas tanto pelo autor do estudo analisado, quanto pelos participantes da pesquisa.	26
Programas – percepção dos participantes	Refere-se a como os professores percebem as ações dos programas de formação e o programa em si.	11
Programa - ações	Diz respeito às atividades ofertadas pelo programa de formação docente.	43
Resultados	Observar diversos aspectos apontados pelos pesquisadores e participantes da pesquisa a cerca do funcionamento dos programas.	109

Fonte: os autores, 2018

## 4. Resultados

Nesta análise buscamos identificar, em um primeiro momento, os programas de formação continuada desenvolvidos em universidades brasileiras, e, em um segundo momento, relacionamos as ações formativas não vinculadas a um programa, mas que fazem parte de um conjunto estruturado e articulado de ações planejadas dentro do cronograma acadêmico, em geral, desenvolvidas por Núcleos ou Centros de formação docente, e, ainda, elencamos algumas propostas desenvolvidas a partir dos estudos analisados.

Foi possível constatar uma intensificação nos estudos sobre os programas e ações de qualificação do corpo docente a partir da última década, visto que os primeiros trabalhos localizados datam de 2002, sendo 2 (dois) documentos ao todo, outros 2 (dois) estudos foram encontrados somente no ano de 2007. No entanto, a partir de 2009 observa-se um aumento gradual na quantidade de pesquisas produzida sobre a temática. Assim, dentre os 26 estudos analisados, 22 foram produzidos a partir de 2009, conforme expresso no Quadro 3.

Outra constatação diz respeito às universidades que mais têm desenvolvido estudos sobre os programas de formação docente. A maior concentração dessas produções está na Região Sul do país, que detém nas universidades do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina um total de 14 produções encontradas.

**Quadro 3**

Produções com foco nos programas de formação de professores no ensino superior

Ano	Número de trabalhos encontrados	IES em que a pesquisa foi produzida	Referência	Orientador
2002	2	UFSC	Silva (2002)	Édis Mafra Lapolli
		UFSC	Pinto (2002)	Marcelo Thiry C. da Costa
2007	2	UNICAMP	Luz (2007)	Newton Cesar Balzan
		UFPA	Fernandes (2007)	Sonia de Jesus Nunes Bertolo
2008	1	UFSC	Giostri (2008)	José André P. Angotti
		PUC-Campinas	Bortoleto (2009)	Maria Eugênia de Lima Montes Castanho

2009	3	PUC-PR	Escorsin (2009)	Maria Lourdes Gisi
		PUC-PR	Rauli (2009)	Ricardo Tescarolo
2010	2	PUC-PR	Pereira (2010)	Marilda Aparecida Behrens
		UFPB	Simões (2010)	Rogéria Gaudêncio do Rego
2011	3	PUC-PR	Klammer (2011)	Marilda Aparecida Behrens
		UFRN	Oliveira (2011)	Rosália de Fátima e Silva
		UFSM	Vasconcelos (2011)	Valeska Fortes de Oliveira
2012	3	UNB	Santos (2012)	Cleide Maria Q. Quixadá Viana
		UFRGS	Maraschin (2012)	Denise Balarine Cavalheiro Leite
		PUC-SP	Wild (2012)	Marcos Tarciso Masetto
2013	4	PUC-PR	Ruaro (2013)	Marilda Aparecida Behrens
		PUC-PR	Sartori (2013)	Marilda Aparecida Behrens
		UFPE	Sousa (2013)	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
		PUC-SP	Viana (2013)	Marcos Tarciso Masetto
2014	3	UFSC	Brandt (2014)	Araci Hack Catapan
		UEFS	Ramos (2014)	Marinalva Lopes Ribeiro
		UFPE	Silva (2014)	Kátia Maria da Cruz Ramos.
2015	1	UFRGS	Selbach (2015)	Maria Beatriz Luce
2016	2	UTFPR	Ecker (2016)	Anselmo Pereira de Lima
		UFU	Vilela (2016)	Geovana Ferreira Melo

Fonte: os autores, 2018

Também é possível constatar o período de surgimento e de expansão dos programas formativos, como descritos na tabela 1.

**Tabela 1**  
Número de programas e Núcleos/Centros de formação nas últimas décadas

<b>Período</b>	<b>Número de IES analisadas</b>	<b>Programas de formação</b>	<b>Núcleos/centros de formação</b>
2002 a 2009	9	5*	2
2010 a 2016	21	15	14

\*A UFPA aparece em estudos de 2005 e de 2012, embora seja a mesma instituição, trata-se de períodos diferentes que resultam em análises diferentes, optamos dessa forma por manter as duas análises no quadro.

Fonte: os autores, 2018.

Embora 26 documentos tenham sido analisados, é preciso considerar que alguns desses estudos apresentaram análises de mais de uma IES, como é o caso de Maraschin (2012), que analisou duas instituições, e de Selbach (2015), que analisou 5 (cinco). Houve, ainda, estudos da mesma universidade realizados por dois pesquisadores: é o caso de Vasconcellos (2011) e Selbach (2015), que analisaram o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria; além de Fernandes (2007) e Santos (2012), que estudaram a formação continuada de professores da Universidade Federal do Pará.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que entre as 29 instituições analisadas, 7 não apresentam identificação nominal. Dessa forma, não há como assegurar que os dados dessas instituições já não tenham sido considerados anteriormente nesta análise.

A análise desses dados permitiu identificar, entre outros elementos, a existência de 19 programas de formação continuada nas 29 instituições analisadas, conforme apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4**  
Síntese das pesquisas analisadas

<b>Autor/ano de publicação</b>	<b>Tipos de ação desenvolvida</b>	<b>Instituições estudadas</b>
Pinto (2002)	PA	Newton Paiva
Silva (2002)	PA	UESC
Fernandes (2007)	P	CESUPA
Fernandes (2007)	P/NCE	UFPA
Luz (2007)	P/NCE	UNIVALE
Giostri (2008)	P	IST
Bortoleto (2009)	P	NI
Escorsin (2009)	PA	NI
Rauli (2009)	PA	NI
Pereira (2010)	P/NCE	UNIVILLE
Simões (2010)	PA	UFPB
Klammer (2011)	NCE/ANP	NI
Oliveira (2011)	P	UFRN
Vasconcelos (2011)	P	UFSM
Maraschin (2012)	P/NCE	UNESC
Maraschin (2012)	P/NCE	UNOCHAPECÓ

Santos (2012)	P/NCE	UFPA
Wild (2012)	P	NI
Ruaro (2013)	NCE/PA	NI
Sartori (2013)	PA	NI
Sousa (2013)	P/NCE	UFPE
Viana (2013)	P/NCE	UFAL
Brandt (2014)	P/NCE	IFC
Ramos (2014)	P	UEFS
Silva (2014)	P/NCE	UFPE
Selbach (2015)	P	FURG
Selbach (2015)	P/NCE	UFPEL
Selbach (2015)	P/NCE	UFRGS
Selbach (2015)	P	UFSM
Selbach (2015)	P/NCE	UNIPAMPA
Ecker (2016)	ANP	UTFPR
Vilela (2016)	NCE/ANP	UFU
<p>Legenda:</p> <p>NI - Não informado</p> <p>P - programa</p> <p>NCE - Núcleo ou Centro de Formação</p> <p>ANP -Ações não vinculadas a um programa</p> <p>PA - Proposta apresentada</p>		

Fonte: os autores, 2018.

Além dos programas de formação, localizamos a ocorrência de 3 (três) instituições que desenvolvem ações formativas, ainda que não estejam articuladas dentro de um programa. Essas ações são organizadas por meios de práticas diversas, podendo mesmo ser organizadas por núcleos e centros de formação continuada. Também encontramos a indicação em 7 (sete) dos trabalhos analisados de propostas para a formação continuada.

Ao analisar as informações decorrentes da avaliação dos programas, foram observados indícios de instabilidade de alguns programas que sofreram interrupções, alterações drásticas quanto à concepção, formato e conteúdos e até mesmo cancelamento, situações essas relatadas nos estudos de Ramos (2013), Selbach (2015) e Vilela (2016).

Em relação aos programas que sofreram cancelamento ou interrupção, tem destaque o caso da UFSM, estudada por Vasconcelos (2011) e, posteriormente, por Selbach (2015). O programa de formação continuada dessa instituição foi criado em 2009, no entanto, no período entre 2011 e 2015, deixou de existir, sendo mantidas apenas algumas menções ao programa no site da UFSM.



Nessa mesma perspectiva, Ramos (2014) expõe, em seu estudo, a situação do curso de atualização didático pedagógica da UFPE, que, embora não seja a única ação do programa, constitui uma importante ferramenta de profissionalização aos docentes da instituição, sendo, entretanto, suspenso com a aposentadoria da professora idealizadora do projeto.

A despeito da instabilidade a que, algumas vezes, ficam submetidos, os programas de formação têm propiciado aos docentes diversas atividades, tais como: cursos de curta duração (até 200 horas), seminários, fóruns, palestras, oficinas, encontros para discussão, cursos de especialização lato sensu voltados para o aperfeiçoamento da prática docente no ensino superior, conforme sistematizado no Quadro 5.

**Quadro 5**  
Características dos programas de formação continuada

	<b>IES</b>	<b>Obrigatoriedade</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Relação com plano de carreira (S/N)</b>	<b>Tipos de atividade ofertada</b>	<b>Formadores</b>
Bortoleto (2009)	NI	N	Todos	S	CD	C
Brandt (2014)	IFC	N	Todos	N	CD	C/PI
Fernandes (2007)	CESUPA	NI	Todos	S	CD	NI
Giostri (2008)	IST	N		NI	ES	NI
Maraschin (2012)	UNESC	N	Todos*	NI	CD	NI
Maraschin (2012)	UNOCHAPECÓ	N**	Todos	N	CD/ES	NI
Oliveira (2011)	UFRN	S**	Todos*	NI	CD	PI
Pereira (2010)	UNIVILLE	N	Todos*	NI	CD	PI
Ramos (2014)	UEFS	N	Todos	N	CD	NI
Santos (2012) Fernandes (2007)	UFPA	N	Todos	S	CD/ES	PI
Selbach (2015)	UNIPAMPA	N	Todos	NI	CD	C/PI
Selbach (2015)	FURG	S	Todos	NI	CD	C/PI
Selbach (2015)	UFRGS	S**	Todos	NI	CD	PI

Selbach (2015)	UFPEL	S**	Iniciantes	S	CD	C/PI
Selbach (2015) Vasconcelos (2011)	UFSM	N	Todos	NI	CD	NI
NIlva (2014)	UFPE	S	Todos	NI	CD	PI
Viana (2013)	UFAL	NI	Todos	NI	CD	PI
Wild (2012)	NI	NI	Todos	NI	CD	PI
LUZ (2007)	UNIVALE	NI	Todos	S	CD/ES	C

Legenda:

NI – Não informado

S – Sim

N – Não

CD – Curta Duração e ações diversas

ES – Especialização

C – Convidados

PI – Professoras da Instituição

Informações complementares:

\*Embora atendam docentes em diferentes etapas da carreira têm como prioridade a formação do professor iniciante.

\*\*Obrigatória para os iniciantes, opcional para os demais.

Fonte: os autores, 2018

Em relação à obrigatoriedade em participar dos programas de formações, com exceção da UFPEL, cujo programa destina-se especificamente aos professores iniciantes, os demais atendem a professores em diferentes níveis de carreira, entretanto, a prioridade está nos ingressantes, a quem a participação tem sido adotada como critério para aprovação no estágio probatório, no caso das IES públicas, conforme apontado nos estudos de Oliveira (2011) e Selbach (2015). Nessa situação é opcional a participação daqueles professores que já ultrapassaram o período de estágio probatório, não sendo mais, portanto, considerados iniciantes.

Em 2 (duas) das IES analisadas, a obrigatoriedade de participação nos programas de formação independe do nível na carreira em que o docente se encontra; em 10 instituições não há obrigatoriedade, seja aos ingressantes ou aos mais experientes; e, em 4 (quatro) dos trabalhos essa informação não foi localizada.

Embora não instituem diretamente a obrigatoriedade, algumas instituições vinculam o crescimento na carreira à participação em processos formativos, como por exemplo, o caso da IES (não identificada) estudada por Bortoletto (2009).

Sobre a estratégia mencionada nos estudos de Bortoletto (2009), isto é, de articular os programas de formação ao plano de carreira, é relevante observar que somente 4 (quatro) estudos apontam a existência da articulação entre o programa e o plano de carreira, 3 (três) pesquisas explicitamente indicam a não articulação, enquanto as 11 restantes não apresentam essa informação.

Quanto ao tipo de atividades ofertadas, 18 dos 19 programas analisados são compostos por cursos de curta duração, caracterizados como ações de até 200 horas; 3 (três) programas têm curso de especialização *latu sensu* para a formação de professores: a UFPA apresenta em seu programa os cursos curtos e também o de especialização; o Instituto Superior Tupy (IST) não

tem cursos de baixa carga horária, mas somente o curso de especialização. No caso dessas IES, o curso *latu sensu* é destinado especificamente à formação continuada do corpo docente dessas instituições.

Na UNIVALLE, conforme estudo de Luz (2007), a instituição contava, até o ano de 2000, também com o curso de especialização em Didática de Ensino Superior e Metodologia de Ensino Superior, contudo, esse curso não era exclusivamente para a formação continuada de seus professores, era aberto a todos que desejassem cursá-lo.

Outro aspecto observável nos programas de formação analisados diz respeito à escolha dos formadores: 3 (três) têm suas ações desenvolvidas exclusivamente por professores convidados; em 8 (oito) das instituições, as formações são ministradas todas por professores da própria IES; 3 (três) programas contam tanto com docentes convidados como também professores internos; e, 5 (cinco) dos trabalhos analisados não trazem essa informação.

Buscamos também identificar algumas das contribuições apontadas nos estudos, optamos por pontuar aquelas que apresentaram maior incidência, tendo essas informações sido extraídas do código Resultado, cujo objetivo é identificar diversos aspectos do programa observado pelos pesquisadores e participantes da pesquisa.

**Quadro 6**  
Contribuições dos programas de formação analisados

<b>Contribuições relatadas</b>	<b>Referências</b>
Aumento na participação dos professores em atividades formativas	Bortoletto (2009), Pereira (2010), Oliveira (2011),
Valorização da troca de experiência com seus pares.	Fernandes (2007), Giostri (2008), Pereira (2010), Vasconcelos (2011), Silva (2014), Vilela (2016)
Importância da reflexão e o impacto dessa no ensino e aprendizagem.	Vasconcelos (2011), Maraschin (2012), Sousa (2013), Viana (2013), Sartori (2013), Ramos (2014), Vilela (2016), Vilela (2016),
Relevância da formação pedagógica na prática docente.	Luz (2007), Fernandes (2007), Klamer (2011), Pereira (2011), Vasconcelos (2011), Santos (2012), Maraschin (2012), Sartori (2013), Sousa (2013), Silva (2014), Brandt (2014), Selbach (2015), Vilela (2016),

Fonte: os autores, 2018

Bortoletto (2009) relata que a participação nos programas de formação na instituição estudada por ele passou de 18% para 36% ao ano, a partir de 2004, ano de implantação do programa de formação na IES estudada por esse autor, e coincide com um aumento também no número de contratações de professores na instituição.

Importante observar que esse aumento ocorre também em decorrência da exigência, como é o caso da UFRN, estudada por Oliveira (2011), que a partir de 2006, tornou obrigatória a participação dos professores recém contratados durante os três anos de estágio probatório.

Oliveira (2011) relata ainda um aumento na adesão aos programas, mesmo daqueles profissionais que já passaram pelo estágio probatório. Aumento esse que é também afirmado por Pereira (2010), observando que ao longo do processo se desenvolve um espaço para os professores veteranos também reivindicarem a formação continuada.

Quanto às contribuições do ponto de vista da prática pedagógica, a pesquisa de Vasconcelos (2011) traz na fala dos sujeitos entrevistados o reconhecimento quanto à importância da reflexão para a reelaboração da prática pedagógica, o que é corroborado pelos estudos de Vilela (2016).

Sartori (2013) também discorre sobre esse reconhecimento em relação a formação pedagógica na prática docente, destacando a importância da compreensão das teorias pedagógicas para a construção da prática docente e que, portanto, esse entendimento traria contribuições para a sua

atuação docente.

A análise do estudo de Fernandes (2009) nos apresenta algumas mudanças relatadas por professores a partir da participação em processos de formação continuada, revelando que o domínio didático-pedagógico é a dimensão do trabalho docente que mais recebeu o impacto na vida profissional dos seus entrevistados.

Destarte as inúmeras contribuições trazidas pelos autores analisados, é preciso também refletir sobre as fragilidades apontadas nos programas.

Os aspectos apontados como frágeis resultam da análise dos programas em todas as suas dimensões e da escuta aos docentes que participaram das ações formativas e também dos formadores. Dessa forma, encontramos apontamentos tanto na perspectiva do cursista quanto ao formato e metodologia utilizados, qualidade e validade dos conteúdos, e outros apontamentos na perspectiva do formador, tais como: a necessidade de um espaço adequado, equipe maior, e mesmo quanto à fraca participação dos professores que, embora, tenha por trás inúmeros fatores, acaba impactando a atuação do formador nos núcleos e centros de formação das IES.

A proposta aqui não é uma análise individual dos programas apresentados, mas do conjunto, portanto, optamos por apresentar uma síntese das principais fragilidades (Quadro 7) almejando que estes apontamentos possam contribuir para pesquisas futuras.

**Quadro 7**  
Fragilidades nos programas de formação

<b>Quanto ao papel da Instituição</b>	
Ausência políticas institucionais de valorização e/ou remuneração	Pereira (2010), Ramos (2014), Santos (2012)
Curso não organizados como um programa institucionalizado e obrigatório.	Ramos (2014)
Falta de estrutura (espaço físico, recursos, equipe reduzida nos centros e núcleos de formação e outros).	Ramos (2014), Santos (2012), Selbach (2015), Viana (2013)
Volume de tarefas aos professores	Santos (2012), Vasconcelos (2011), Viana (2013), Bortoletto (2009)
Descontinuidade da proposta	Oliveira (2011), Pereira (2010), Viana (2013), Santos (2012)
<b>Quanto às metodologias de trabalho</b>	
Pouco aprofundamento, transmissão rápida de conteúdos, falta de adequação ao contexto do professor, caráter instrumental das oficinas.	Oliveira (2011), Pereira (2010), Ramos (2014)
As demandas de formação não emergem das necessidades caráter instrumental das oficinas identificadas pelos	Vasconcelos (2011), Brandt (2014), Oliveira (2011), Santos (2012)
<b>Quanto aos professores Participantes</b>	
Baixa participação	Pereira (2010), Ramos (2014), Bortoletto (2009), Sartori (2013)
Evasão dos professores	Santos (2012)

Fonte: os autores (2018)

#### 4.1. Discussão

O caminho para ampliar a qualidade no ensino e aprendizagem passa pela legitimidade conferida à formação do professor, por meio do compromisso assumido coletivamente pela instituição, que conforme afirma Almeida (2012), expressa a valorização da ação do profissional em direção ao aperfeiçoamento da sua prática.

Em direção a esse compromisso coletivo, a presente pesquisa identificou um aumento na busca por mais e melhor formação ao corpo docente nas IES, particularmente a partir da década de 2010, período em que observamos também o aumento na implantação de programas de formação, e que coincide com o aumento na criação dos centros e núcleos de formação docente.

Ao considerarmos que 12 das 19 instituições com programas de formação têm centros ou núcleos, é possível inferir que esses têm um relevante papel na organização desses programas, sugerindo assim que a constituição de uma estrutura específica para a organização e execução da formação docente pode ser caminho para a futura implantação de programas de formação.

Esta relação entre a criação de núcleos e centros de formação e os programas, pode apontar para a consolidação de um compromisso institucional para com a formação continuada. Compromisso, no entanto, que de acordo com Veiga et al. (2012) não tem fim no programa por si só, mas que requer uma série de recursos e articulações que apoiem a formação docente como princípio institucional.

Logo, não basta implantar programas de formação, é necessário também efetivar tais programas como possibilidade formativa, pensadas a partir da realidade do professor. Para isso, é preciso que sejam de fato política institucional, rompendo assim com a lógica da temporalidade ou instabilidade, muito frequente quando da mudança de gestão, conforme afirma Cunha (2014).

Quando o programa é compromisso de uma gestão, e não política institucional, seu funcionamento fica à mercê do entendimento dos gestores quanto à formação continuada, podendo haver problemas como falta de recursos, estrutura inadequada ou insuficiente, interrupções, intervenções e mesmo cancelamento, como foi relatado nos

É preciso considerar que a vinculação do programa a uma gestão acaba por não permitir uma análise mais crítica dos contextos da IES, assim, muitas vezes, os programas de formação têm sido formulados para os professores, mas não necessariamente pelos professores, ou seja, a realidade deles nem sempre é considerada, transformando-os em mero "consumidores de cursos" (SOUZA, 2010, p. 218); cursos que não atendem às necessidades e que são trabalhados de forma descontínua e fragmentada, provocando a baixa participação ou a evasão, conforme apontado nos estudos analisados por Pereira (2010), Ramos (2014), Bortoletto (2009), Sartori (2013) e Santos (2012).

Entretanto, os programas têm trazido também contribuições ao processo de formação docente e conseqüente possibilidades para mais qualidade no ensino superior. Assim, identificamos algumas características dos programas que podem contribuir para a sua manutenção e consolidação como política de formação da instituição.

Uma dessas características é a interlocução entre formação docente e o plano de carreira, o que proporciona ao professor a possibilidade de se formar continuamente e remunerar esse aprendizado, pois como afirma Imbernón (2011), o desenvolvimento docente se faz com formação, mas também a partir de condições estruturais, salariais e políticas que favoreçam a ação docente.

Essa vinculação foi localizada nos estudos de Fernandes (2007), Luz (2007), Bortoletto (2009), Santos (2012) e Selbach (2015), e se constitui em uma estratégia que colabora para o desenvolvimento da participação democrática nas decisões, pois partilha a responsabilidade pela formação entre os envolvidos e substitui a obrigatoriedade (que tende a afastar em virtude do caráter de exclusão nas decisões) pela corresponsabilidade.

Outra característica que requer reflexão é quanto ao público alvo dos programas, pois a formação é um dever e um direito do professor. Assim, o compromisso para com a formação deve permear todas as etapas da carreira do professor. Dessa forma, segundo André (2010), destiná-la somente aos iniciantes é privar os mais experientes da oportunidade de atualizar seus conhecimentos e aperfeiçoar continuamente o seu fazer pedagógico, pois a formação continuada implica em um continuum que deve perpassar todo o processo de desenvolvimento profissional.

Todavia, Marcelo Garcia (1999) afirma que é necessário considerar os momentos diferentes na carreira docente, pois, embora todos necessitem de formação continuada, as necessidades são

diferentes em cada etapa da carreira. Assim, é preciso que as formações sejam pensadas dentro da perspectiva de atender as peculiaridades de cada momento da trajetória profissional.

Atender essas peculiaridades, entretanto, requer conhecer o corpo docente e o contexto da IES, por isso a importância na escolha dos formadores e a necessidade de haver um equilíbrio na escolha por formadores convidados e da própria instituição. O quadro 4 expõe a opção por algumas instituições em trabalhar somente com professores formadores externos, enquanto outras, até mesmo em decorrência de recursos financeiros, optam por formadores da própria instituição.

Contudo, ambas as situações requerem ponderação. Quando a IES opta por somente docentes externos, segundo Zabalza (2004), corre o risco de não conseguir dar continuidade, uma vez que não existe um vínculo entre o formador e a instituição, logo, fatores como a agenda do convidado e recursos financeiros para contratação podem inviabilizar a continuidade dos trabalhos.

Outro elemento que deve ser considerado na escolha por docentes externos é que se trata de uma pessoa que não conhece o contexto, as particularidades e a cultura institucional daquela IES, componentes bastante importantes ao formular ações de formação. Por outro lado, tem-se como vantagem o fato do formador externo, ao ter uma visão distanciada, "contribuir para que professores e profissionais da escola enxerguem aquilo que às vezes não vêem." (FRAUENDORF; PRADO, 2017, p. 19)

Contudo, ter somente formadores da própria instituição pode não propiciar o impacto necessário não apenas quanto ao resultado das formações, mas também quanto à articulação do contexto da IES com as políticas desenvolvidas em outras instituições, seja em âmbito nacional, local ou internacional.

Resguardadas as particularidades e as diferenças entre os programas, é preciso considerar que em geral todos trazem contribuições para o desenvolvimento docente. Entre essas contribuições está o aumento na participação dos docentes nas formações, relatado por Bortoletto (2009), Pereira (2010) e Oliveira (2011). Embora esse aumento esteja, na maioria das vezes, na obrigatoriedade (velada ou declarada) quanto à participação dos professores iniciantes.

Ainda assim, os dados como expressos por Oliveira (2011) mostram um aumento também na procura por formação, ainda que a participação nem sempre corresponda ao número real de inscritos, em virtude de abstenção justificada por agenda, viagens a trabalho e outros motivos.

Outra contribuição relevante é o impacto quanto aos aspectos pedagógicos da prática docente, apontados nos estudos de Luz (2007), Fernandes (2007), Klamer (2011), Pereira (2011), Vasconcelos (2011), Santos (2012), Maraschin (2012), Sartori (2013), Sousa (2013), Silva (2014), Brandt (2014), Selbach (2015) e Vilela (2016). Os estudos nos trazem que o professor do ensino superior tem compreensão da importância da formação pedagógica e da contribuição dessa formação para a apropriação dos processos pedagógicos na educação superior.

Ao entendermos a aprendizagem do estudante como compromisso institucional, conforme defendido por Cunha (2014), e se, a formação pedagógica é condição para que a aprendizagem ocorra, garantir espaços e condições para a formação continuada com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica é também responsabilidade da instituição.

---

## 5. Conclusões

Ao nos propormos analisar as produções em teses e dissertações em busca de indicativos de como as Instituições de Ensino Superior têm ofertado a formação continuada aos seus professores, partimos do pressuposto de que formação continuada é parte do processo de desenvolvimento profissional docente, cujo princípio envolve diversos aspectos da carreira docente e, portanto, não pode ser reduzida a cursos esporádicos e sem articulação com o contexto do docente, da IES e do estudante.

Nesta lógica, ao compreendermos os momentos formativos como parte de um processo amplo de se "fazer professor", os programas de formação continuada ganham destaque como uma importante forma das IES organizarem seus processos formativos e articularem formação, integração, interação e a construção de uma identidade institucional.

Logo, a participação em programas de formação continuada é momento significativo, no qual o professor tem a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, construir novos saberes, vivenciar diferentes olhares sobre um mesmo objeto, fortalecer os conhecimentos pedagógicos, trocar experiência com seus pares e se perceber como docente universitário.

E ainda que os programas e ações formativas não consigam atender a todas as necessidades, eles têm o mérito de provocar uma reflexão sobre a prática docente, o que contribui para a possibilidade de rever e aprender novos modelos de ensino e aprendizagem.

---

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012[s.n.].

ANDRÉ, M. D. A. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174–181, 2010.

BRASIL. Portaria nº. 52 de 26 de setembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível

em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf)  
>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BORTOLETTO, M. L. *Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa*. Campinas, 2009.113f. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CARPIM, L. *Formação Continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, M. I. (org.). *Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FERNANDES, R. S. S. R. *A formação continuada nos discursos de professores da educação superior: a experiência da UFPA e do CESUPA*. 2007. 147f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FRAUENDORF, R. B. S., PRADO, G. D. T. *Formador externo: qual o sentido de sua atuação em programas de formação continuada?* **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 11–29, 2017.

IMBERNON, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, S. P. *Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso*. 2007. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

MARASCHIN, M. L. M. *Formação Continuada do Professor da Educação Superior Promovida por Ações Institucionais*. 2012. 211f. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012

---

1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) · Department of Pedagogy. Email: [mogawactba@gmail.com](mailto:mogawactba@gmail.com)

2. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 40 (Nº 5) Ano 2019

[Índice]

[Se você encontrar algum erro neste site, por favor envie um e-mail para [webmaster](mailto:webmaster)]

©2019. revistaESPACIOS.com · Todos os Direitos Reservados