

# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: DISCUSSÃO HISTÓRICA, PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS

Fernanda Muniz Brayner-Lopes  
*SEDUC-PE \ PPGE-UFPE*

Zélia Maria Soares Jófili  
*PPGECUFPE*

Ana Maria Carneiro Leão  
*DMEF\PPGEC\UFPE*

Sílvia Carla Silva Cardoso  
*SEDUC-PE\PPGEC-UFPE*

**RESUMO:** Este trabalho analisa a formação inicial e continuada do docente universitário, através de uma revisão bibliográfica em três periódicos vinculados ao ensino de ciências (2000-2010). Complementarmente foram entrevistados seis docentes universitários sobre sua formação. Este trabalho suscitou os seguintes questionamentos: O que de fato é uma formação em serviço? Quais fatores levam os docentes a não se perceberem em formação durante seu trabalho cotidiano em sala de aula? Será que a percepção desse estado de estar sempre em formação - e não pontualmente - mudaria a sua prática docente? Os resultados apontam para a necessidade de reflexão quanto ao que seja uma formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial de professores, Formação permanente de professores, Docentes universitários.

## OBJETIVO

Investigar o significado de formação em serviço na percepção de professores universitários.

## MARCO TEÓRICO

As críticas mais comuns aos cursos superiores dizem respeito a questões que abordam a didática dos professores (ou a sua falta). O jargão “o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar” está presente na fala de estudantes de diferentes cursos e instituições.

O aspecto mais relevante para a progressão funcional dos docentes universitários costuma ser o resultado de suas atividades de pesquisa sendo o ensino relegado a um segundo plano, ou seja, é uma avaliação predominantemente quantitativa. Um profundo conhecimento da disciplina que ensina e

---

experiência de magistério são condições consideradas suficientes para ser um bom professor e esse pensamento também predomina diante da necessidade do conhecimento pedagógico para auxiliar na sua atividade didática.

Segundo Masetto (1998) existem alguns fatores que contribuem para que a formação pedagógica, atrelada à tarefa de ensinar, seja vista em segundo plano: a) acredita-se que “quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar”, não havendo, portanto, preocupação com o saber pedagógico; b) a preocupação excessiva com a formação do professor universitário centrada na preparação para conduzir pesquisas, dá a impressão de que pesquisa e extensão são concorrentes, comprometendo a desejada indissociação de ensino-pesquisa-extensão; c) inexistência de uma legislação que estimule a formação pedagógica universitária, uma vez que a Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são omissas em relação a essa formação.

O ingresso na carreira de magistério nas universidades públicas brasileiras ocorre via concurso público, exigindo-se a uma pós-graduação *stricto sensu* na referida área disciplinar, conforme regimento da cada instituição. Entretanto, não há exigências quanto à formação pedagógica. Aparentemente, esse requisito só é válido para a educação básica. Infelizmente, não é isto o que demonstram as pesquisas sobre os problemas de aprendizagem no ensino superior (ROSEMBERG, 2002).

No que concerne à formação continuada desses profissionais, Rosenberg (2002) afirma:

[...] as políticas governamentais têm influenciado e provocado, em grande medida, a crise vivenciada pelas universidades federais nos últimos anos. Afetam o próprio desenvolvimento das práticas docentes e dos processos acadêmicos, como também promovem a desqualificação e desvalorização dos professores e técnicos administrativos que atuam nessas instituições, seja por meio dos baixos salários, da falta e/ou de cortes de financiamento para estudos e pesquisa, seja pela inexistência de quaisquer incentivos de políticas e/ou programas direcionados à formação de pessoal (p.77).

Uma alternativa seria inserir a formação continuada no planejamento das políticas públicas, como uma medida para minimizar a crise universitária no que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores formadores. É preciso pensar essa formação, numa outra perspectiva. Por exemplo, que seja organizada por uma equipe de profissionais competentes, participativos, críticos e que possuam, além disso, uma dupla formação (na área específica e pedagógica) para que possam exercer o papel de agentes de mudança, com atitudes flexíveis e inovadoras.

O provável insucesso nas propostas de formação continuada se deve aos cursos de curta duração, pois segundo Mizukami (2002, p.27) esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Essa permanente necessidade de capacitação pode ser considerada mais valiosa do que várias titulações, por aproximar o profissional de ensino da reflexão sobre sua postura, em busca de superar suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Favarin (2010) enfatiza ainda:

Há alguns enfoques que a formação continuada deve preservar, entre eles estão a atualização do conhecimento na área de atuação do profissional, o envolvimento com outras áreas de conhecimento, o aprimoramento das técnicas pedagógicas de ensino e as necessidades da instituição. Deve também, ser revestida de inovação, fugindo do tradicional, tendo a prática como alvo central, sem deixar de preservar as experiências dos envolvidos (p.3).

Portanto, a abrangência dos programas de formação continuada deve ir ao encontro das reais necessidades dos docentes e instituições, caminhando junto com a busca pela melhoria da qualidade do ensino superior. O sucesso da formação continuada é visível não só ao agrupar professores de áreas heterogêneas, mas ao se trabalhar com grupos de professores de mesma área de conhecimento, facilitando as discussões que permeiam problemas comuns ao grupo.

---

## METODOLOGIA

Para obtermos um panorama atual da formação de professores, seja inicial ou continuada, contatamos cinco professores da docência superior de universidades públicas de áreas específicas e das áreas de prática de ensino, atuantes em cursos de licenciatura e bacharelado, além de um da área de saúde (enfermagem).

Foram distribuídas entre eles as seguintes perguntas:

- A sua formação contribuiu para o trabalho docente que lhe é exigido? Se sua resposta for afirmativa explique como se deu essa contribuição. Se achar pertinente fale um pouco sobre sua formação.
- Você já recebeu (ou recebe) formação em serviço? Se a resposta for afirmativa explique como ocorre/ocorreu
- Que sugestões você teria para uma formação docente mais efetiva, ou seja, que realmente ajudasse o professor nas suas aulas?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de professores que respondeu ao questionário tinha formação inicial nas diversas áreas das ciências, em tempos cronológicos diversos, universidades distintas. Porém uma formação embasada na racionalidade técnica foi unanimidade, como comentado por Pereira (1999):

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio (p.112).

Portanto, trata-se de uma formação marcada pelo conteudismo, apontando para uma prática pedagógica que pouco considera o conhecimento prévio do estudante, nem proporciona questionamentos acerca do conteúdo apresentado, como está representado nas seguintes falas:

P2 - [...] essas aulas eram reduzidas a cópias que o professor fazia no quadro para que fossem apresentadas por nós em testes pré-marcados pela instituição.

P3 – Creio que o bacharelado me subsidiou “teoricamente” para assumir uma sala de aula.

Fica claro, que uma formação inicial cuja participação do aprendente não é ativa nem crítica, provavelmente não fará desse futuro professor um profissional preparado e preocupado com a forma como seu aluno irá aprender. O formador tende a repetir em seu cotidiano um conjunto de crenças, contextos e práticas acumuladas ao longo de sua experiência escolar, terminando por perpetuar uma visão de ensino que reforça a passividade do aprendente, como enfatiza Villani (2010):

Como qualquer educador, o formador de professores traz para a sua prática crenças, experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de sua própria formação e de sua caminhada como profissional. Desse modo, ao atuar, o formador mobiliza um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação, por impor de certa forma a passividade desse aprendente, seja ela inicial ou continuada (p.386).

---

Assim, a supervalorização da teorização passiva no ensino superior é reforçada, em vez de proporcionar a construção do conhecimento, como ressaltado por Chapani (2008): “A universidade valoriza o conhecimento escolar, teórico em detrimento do conhecimento na ação” (p. 12).

Ao responderem a questão que trazia como foco a formação em serviço, os professores, em suas respostas, ora se reportavam à pedagógica, ora à específica, porém o referencial dessas formações era sempre enfatizado nas formalmente personalizadas. Elencamos algumas colocações:

P1 – [...] fiz um estágio de pós-doutorado em área específica. Na perspectiva da dupla formação, entretanto, desconheço esforços da universidade nesse sentido.

P3 – Dois cursos oferecidos aos professores pela UFPE, através do Centro de Educação/NUFOPE.

Na terceira questão, o objetivo era que apontassem sugestões para uma formação mais efetiva do docente, visando ajudar na sua prática. As respostas foram diversificadas contrastando um pouco com as colocações feitas na questão anterior, como demonstram os posicionamentos a seguir:

P2 – Penso que a ideia de formação em serviço é bastante interessante, pois cada instituição tem suas peculiaridades e as formações precisam considerar os contextos dos quais os professores fazem parte. Além do mais, isso seria uma forma de personalizar a formação.

P4 – Oportunizar maiores discussões sobre o processo sistêmico, contextualização e visão interdisciplinar e modelos e teorias de ensino-aprendizagem elencados a conceitos abstratos.

Ao analisarmos as respostas dos docentes, entre a segunda e terceira questões nos chamou atenção o fato de em alguns momentos afirmarem não ter participado de formação em serviço, porém na continuidade de suas falas, colocaram como importantes, os momentos de participação em congresso, capacitações e projetos, discussão entre os pares, dentre outros. P1 não faz referência a sugestões sobre uma formação que prepare o professor para a sua prática docente, também não infere sua participação em capacitações, projetos e discussão entre pares como uma formação em serviço. Já P6 diz que os eventos pedagógicos, as discussões entre docentes de outras instituições, grupos de pesquisa, são formações em serviço, mas não deixa de enfatizar que é importante a formação formal e institucionalizada.

Muitos docentes só consideram formação em serviço, as personalizadas, não reconhecendo que nas atividades cotidianas da sua prática, o ato de ensinar leva ao ato de aprender como coloca de forma tão pertinente Paulo Freire (2000, p.12): *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

Não esquecendo, portanto, que a diversidade entre as pessoas é algo inerente ao ser humano e precisa concretamente ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2000, p. 13) enfatiza essa diferença:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa reforça a necessidade de uma reflexão acerca do termo *formação em serviço*, o qual é, aparentemente, objetivo. Todos os docentes participantes da pesquisa assumem em seu cotidiano universitário, responsabilidades de orientação de trabalhos escolares que vão desde monografias (nos cursos de graduação e especialização) até dissertações e teses, que não são percebidas (ou externadas), como formação em serviço. Percebe-se que *estar* na situação de mediador de algum processo didático-pedagógico, não parece ser considerado por eles como *estar em formação*. Neste caso, formação é apenas

---

aquela institucionalizada. Não temos intenção de negar o valor das formações oficiais, mas refletir que não são apenas essas que contribuem para a formação do docente.

Portanto, ficam os seguintes questionamentos: O que de fato é uma formação em serviço? Quais fatores levam os docentes a não se perceberem em formação, quando no cotidiano de sala de aula? Será que a percepção desse estado de estar sempre em formação e não pontualmente, mudaria a sua prática docente?

## REFERÊNCIAS

- CHAPANI, D. T. Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. Ensaio. Vol.8/n.1, jun. 2008.
- FAVARIN, F. N. A formação continuada de professor universitário, 2010. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/23.pdf>> Data de acesso: 02 Ago. 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MASETTO, M. T. Docência na universidade. Campinas-SP, Papirus, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.*, Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.
- PEREIRA, J. E. D. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68, dez. 1999.
- VILLANI, A. O papel do formador no processo reflexivo de professores de ciências. Investigações em Ensino de Ciências. Vol.15 (2), p. 385-402, 2010.