
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NUM CENTRO
UNIVERSITÁRIO DO SUL DO BRASIL**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.24560>

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt*

Daiani Clesnei da Rosa**

Maria Isabel Lopes***

Maria Elisabete Bersch****

* Centro Universitário Univates. mrehfeldt@univates.br

** Centro Universitário Univates. dcrosa@univates.br

*** Centro Universitário Univates. milopes@univates.br

**** Centro Universitário Univates. bete@univates.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir os resultados da formação continuada de professores desenvolvida pelo Centro Universitário Univates, localizado no sul do Brasil. A instituição conta com mais de 400 professores e oferece oficinas, fóruns para professores ingressantes no exercício da docência e para profissionais mais experientes, bem como atendimentos individualizados. Os temas requisitados para discussão nos cursos de formação continuada têm relação com os aspectos tecnológicos, didáticos e metodológicos, o ensino em áreas específicas e na elaboração de projetos pedagógicos dos cursos. As principais dúvidas relatadas pelos docentes estão relacionadas aos temas solicitados, o que denota a importância da realização de assessoria. Dessa forma, os encontros com os professores foram considerados relevantes na medida em que auxiliaram os docentes na articulação de grupos para a troca de experiências, para atividades de sensibilização para a docência, para oficinas de planejamento, constituindo-se numa forma de os professores experienciarem algumas técnicas de ensino.

Palavras-chave: ensino superior, formação continuada, oficinas.

Abstract. Continuing education for teachers of a university center in south of Brazil. This study aims to evaluate the results of the Continuing Education Program for Teachers carried out at Univates University Center in the South of Brazil. It employs more than 400 teachers and offers workshops, forums for new teachers and more experienced professionals, as well as individualized audience. The topics requested for study in Continuing Education Programs are related to technological, didactic, and methodological aspects, teaching for specific fields, and development of educational projects. The main doubts reported by teachers are concerning the requested topics reinforcing the importance of such training. Therefore teacher training was appropriate since it helped teachers to get together in order to exchange their experience, to be aware of their teaching profession, and plan workshops so that teachers experience some teaching techniques.

Keywords: Higher education, continuing education, workshops.

Introdução

A legislação brasileira, no que tange à formação didática do professor no ensino superior, não tem sido clara. Para Morosini (2000, p. 12), “[...] a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.” A autora ainda reforça: “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua” (MOROSINI, 2000, p. 12). Sobre esta mesma questão, Pimenta e Anastasiou (2003, p. 37) citam que os professores universitários têm experiências profissionais, mas habitualmente “[...] não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 66, “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, p. 25). Segundo Gil (2012), os cursos de mestrado e doutorado são o principal meio de preparação de professores para o ensino superior, mas poucos programas oferecem disciplinas de caráter didático e pedagógico.

Para Beraldo (2009, p. 78-79),

nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a alternativa encontrada para o enfrentamento do problema da formação pedagógica de professores da educação superior foi o estágio de docência. Este passou a ser concebido como parte da formação dos pós-graduandos, exigência feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – aos estudantes que recebem bolsas de estudo.

No entanto, Silva e Pachane, citados por Beraldo (2009), questionam a eficácia do estágio de docência afirmando que ela está “[...] circunscrita à mera inclusão de disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de mestrado e doutorado [...]” e “[...] que não há

entendimento consensual quanto à formação de professores da educação superior” (SILVA; PACHANE *apud* BERALDO, 2009, p. 79). Dessa forma, para os autores, essa formação fica por conta de cada instituição.

Para Batista (2011), a formação para a docência na pós-graduação não é valorizada, pois o objetivo está voltado para a dimensão científica e relacionado com a formação do pesquisador e não com a formação do professor. De forma complementar, Beraldo (2009) menciona que há algumas razões para que a formação de docentes no ensino superior tenha merecido pouco espaço na pauta de discussões dos problemas educacionais, entre elas: a) a crença de que a docência na educação superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada; b) a cisão entre ensino e pesquisa; c) a própria legislação desconsidera a formação de docentes da educação superior; d) pouco interesse dos pesquisadores pelo tema, e e) falta de clareza do significado de docência na educação superior.

No entanto, as atuais exigências para uma competência pedagógica levam as instituições de ensino superior a buscar uma capacitação didática e pedagógica para seu quadro de professores. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 13) afirma que:

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Ainda de acordo com Masetto (2003), a formação pedagógica do docente do ensino superior pode envolver vários aspectos, como a realização de cursos de pós-graduação, a pesquisa e iniciativas internas da instituição. Ao referir-se a essas iniciativas, o autor destaca a importância da articulação de grupos de professores para as ‘trocas de experiências’, as ‘atividades de sensibilização para a docência’, as ‘oficinas de planejamento’, constituindo espaços para vivenciarem algumas técnicas de aula, podendo ou não contar com assessoria. De forma similar, Gatti (2008) comenta que a formação continuada pode dar-se em horas de trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, trocas

cotidianas com os pares, congressos, seminários e grupos de sensibilização profissional. Para Nóvoa (2002), a troca de experiências e o compartilhamento de saberes se consolida como um espaço de formação mútua, pois o professor ao mesmo tempo em que desempenha o papel de formador é formando.

Gil (2012) comenta que a falta de formação específica para a docência no ensino superior pode ser suprida com cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior que integram uma carga horária que pode chegar a 360 horas, constituindo-se, assim, numa pós-graduação *lato sensu*. Nesses cursos encontram-se disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino, o que favorece o desenvolvimento de uma competência para atuar no ensino superior.

Cientes da necessidade de formação específica para profissionais que se tornaram professores e da formação continuada para professores em exercício, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do Centro Universitário Univates, localizado no sul do Brasil, instituiu, em 2006, um Programa de Qualificação Docente. O referido programa tem por objetivo oferecer assessoria aos docentes, com vistas ao aprimoramento da sua prática docente. As ações que fazem parte desse programa constituem-se de Oficinas Pedagógicas, de Fóruns de Discussão sobre a prática pedagógica para professores já em exercício e para novos docentes e de atendimentos individualizados.

Assim, este trabalho tem por objetivo discutir os resultados oriundos do programa de formação continuada de professores que ocorre no Centro Universitário Univates.

A organização do Programa de Formação Continuada

A organização de um Programa de Formação Continuada, como já mencionado anteriormente, pode se dar de diferentes formas (GATTI, 2008; MASETTO, 2003) e ser realizada pela própria instituição ou por outra contratada especificamente para tal atividade (CUNHA, 2003). A Univates optou por realizar, prioritariamente, a formação na própria Instituição, por meio de professores vinculados ao Núcleo de Apoio Pedagógico ou apoiados por este setor, de acordo com seus pressupostos de formação continuada e levando em consideração as especificidades dos seus discentes.

Assim, na Univates as oficinas supracitadas são consideradas atividades pontuais e ocorrem, de forma mais intensa, nos meses de recesso escolar. Concentram-se em dois dias e cada docente opta pela temática em que tem maior interesse. Os temas das próximas oficinas são sugeridos pelos próprios professores - ao término das atividades -, pelos coordenadores de curso ou diretores de centro. Habitualmente são ministradas por professores da Univates ou funcionários com conhecimento em áreas específicas, como tecnologias, por exemplo.

Os fóruns de discussão permanentes ocorrem no decorrer do semestre, com encontros quinzenais para grupos presenciais, e de forma assíncrona com grupos não presenciais, constituindo uma carga horária entre 20 e 30 horas. Ao término das atividades, também é realizada uma avaliação e novas sugestões são propostas para o próximo semestre.

O Núcleo de Apoio Pedagógico também realiza atendimentos individualizados. Estes se caracterizam como encontros previamente agendados com o setor, por solicitação dos docentes ou dos coordenadores de curso. O intuito é apoiar a reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida pelo docente e seus desafios, bem como auxiliar os professores em situações ou problemas pontuais. As principais dificuldades apresentadas dizem respeito às relações interpessoais e aos aspectos didáticos e metodológicos, sendo este tópico relatado com mais detalhes no item a seguir.

Os docentes novos na instituição participam, obrigatoriamente, de um programa de formação mais intenso, que se inicia com a apresentação da Instituição, no começo do semestre letivo. Nos encontros são discutidos aspectos didáticos e metodológicos relacionados ao ensino superior e outros temas. Ademais, a partir da quinta ou sexta semana, sob supervisão de um membro do NAP, esses professores são convidados a relatar e discutir suas experiências docentes iniciais. Nesse momento são sugeridas leituras adicionais e fica evidente a solidariedade entre o grupo, ao constatar que situações desafiadoras ocorrem em sala de aula, trazendo-lhes certa tranquilidade ao compartilharem suas inquietações.

Alguns resultados

As oficinas constituem-se de atividades pontuais realizadas nos meses de recesso escolar. Habitualmente têm duração de duas horas e são desenvolvidas por professores ou funcionários que atuam em áreas específicas na Instituição, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Antes do início do semestre letivo, cada professor recebe uma lista de oficinas dentre as quais escolhe aquelas de maior interesse. Em 2013, foram escolhidas as seguintes temáticas: a) Na área das TICs: Ambientes Virtuais e Instrumentos de Avaliação; Univates Virtual: instrumentação I; Univates Virtual: instrumentação II; Introdução ao *software* de autoria IAuthor; Construção de um ambiente virtual de aprendizagem a partir do *wiki PB Works*; Aspectos de Comunicação Visual na Geração de Materiais. b) Com caráter didático e metodológico: Interdisciplinaridade na Saúde – concepções e práticas; Relato de experiência: metodologias ativas e o uso de Mapas Conceituais; A aprendizagem em redes sociais e alguns aspectos pedagógicos; Metodologias ativas: mapas conceituais; Vivência com as estratégias de metodologias de ensino. c) Outros: Os gêneros textuais resumo e resenha na academia; Acolhimento aos calouros pelos professores: habilidades docentes; Relato de experiência: função do representante em ambientes acadêmicos; Instrumentos e critérios de avaliação do desempenho; Relato de experiência: a evasão de estudantes na Univates; Escrita acadêmica: principais problemas e propostas de intervenção por parte dos professores; Qualidade de vida: circuito de atividades; Preenchimento do Lattes; Conexão entre PPC – Plano de Ensino da Disciplina no Curso de Ciências Contábeis.

Pode-se observar que oficinas contemplando aspectos tecnológicos, didáticos e metodológicos são as de maior ocorrência. Perrenoud (2000) *apud* Gil (2012) cita que entre os desafios do professor universitário no exercício da docência encontram-se a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem e a de utilizar as novas tecnologias.

Em adição, Ribas (2008, p. 1-2), ao pesquisar acerca do perfil do profissional docente em relação aos impactos causados pelas tecnologias na sociedade, afirma que:

o novo profissional da educação universitária deve ser alguém criativo, competente e comprometido com o advento das novas tecnologias. Outrossim, o novo profissional precisa interagir em

meio à sociedade do conhecimento; para tanto, é necessário tanto repensar a educação quanto buscar os fundamentos para o uso dessas novas linguagens.

Para Hobold e Matos (2010, p. 331-332),

a utilização do computador, *internet* ou multimídia é uma demanda concreta do ambiente universitário. Entretanto, nada disso faz sentido se a formação do professor não estiver fundamentada em concepções de ensino-aprendizagem focadas no estudante, no ser humano, em ações reflexivas e inovadoras. As novas ferramentas também devem privilegiar a construção de conhecimentos de forma interativa, integrada e participativa que poderão, sim, ser mediadas pelo uso das novas tecnologias, mas que sempre terão como objetivo final o crescimento cognitivo e o desenvolvimento do ser humano com um ser social.

Diversos estudos também têm descrito resultados acerca do uso das tecnologias. Teixeira e Finardi (2013, p. 79), num curso que envolveu 57 professores da Universidade Federal do Espírito Santo, afirmaram que “[...] os resultados sugerem que a formação continuada é essencial na utilização das TICs no ensino presencial por possibilitar a incorporação de novas metodologias de ensino e ressignificações dos papéis de professores e de alunos em contextos de ensino e de aprendizagem”. Mercado (2010, p. 20), após realizar um curso de acompanhamento de 16 professores do ensino superior em formação na disciplina Metodologia do Ensino Superior do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, mencionou: “a aprendizagem dos professores nas aulas de metodologia utilizando TIC foi essencial para transformar as aulas dos professores, torná-las mais dinâmicas, com imagens, vídeos, sons e o uso dos recursos da *internet*.”

Em outra modalidade de formação continuada realizada pelos professores da Univates, os fóruns, os temas escolhidos foram: a) projetos pedagógicos: Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição; Repensando a Química na Univates: uma proposta curricular; Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina; Gestão do Currículo do Curso de Ciências Contábeis (conexão entre Projeto Pedagógico do Curso - Plano de Ensino da Disciplina, professor, profissional desejado), baseada no livro Didática do Ensino da Contabilidade, do autor Ivan

Ricardo Peleias. b) Ensino em áreas específicas: Ensino de Engenharia II; Melhorias para o ensino de Física; Melhorias para o Ensino da Matemática nos cursos de Graduação do CETEC; Ensino de Engenharia III; Melhorias para o ensino de Física II; Discussão das diretrizes dos cursos na área da Saúde e a articulação com a proposta da CURES. c) Área das TICs: Fundamentos de Educação para EAD; Recursos digitais e aspectos pedagógicos para sala de aula. d) Caráter didático e metodológico: Metodologias Ativas no Ensino de Graduação: a prática na sala de aula; Seminário como proposta de ensino; Reflexão, discussão, troca de ideias e de experiências com base no livro “Didática do Ensino Superior”, de Antônio Carlos Gil; Metodologias Ativas no Ensino de Graduação: a prática na sala de aula III. e) Outros fóruns: A Leitura no Ensino Superior: a competência e as habilidades de leitura na perspectiva da aprendizagem; o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - Implicações para a Univates.

Como já mencionado, os fóruns consistem em um espaço principalmente para troca de experiências, haja vista que ocorrem em forma de encontros sistemáticos e o grupo se reúne para discussões ao longo de um semestre. Assim, os debates são mais longos e implicam pensar e repensar de modo mais profundo, se comparados às oficinas. Para Beraldo, Silva e Veloso (2007, p. 86) “num mundo que se transforma em um ritmo vertiginoso, faz-se necessário que o docente que atua na educação superior tenha condições de participar de fóruns de formação continuada, dimensão que precisa fazer parte da política das IES.”

Maseto (2003) aponta que os fóruns podem constituir-se por meio de grupos de 15 a 20 docentes de disciplinas diferentes. Segundo o autor, é interessante que sejam de diferentes áreas para que ocorra a heterogeneidade e isso pode auxiliar na motivação, bem como na expectativa do grupo diante dos eventuais problemas que porventura poderão surgir. Ainda de acordo com autor supracitado, para alguns participantes, esses encontros poderão ser uma troca de experiências; para outros uma atividade de sensibilização para a docência, para terceiros poderão ser uma oficina de planejamento e para outros ainda uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula. Os grupos formados poderão contar com o apoio de um especialista. Por vezes, o auxílio de um profissional

especializado poderá contribuir para melhor motivar ou sensibilizar os docentes.

O NAP também orienta professores de forma individualizada, tendo sido realizados 34 atendimentos em 2013. A procura tem crescido a cada ano, o que mostra a relevância desse acolhimento. Nesse caso, o docente ou coordenador do curso agenda um horário com um integrante do setor para refletir sobre a sua dúvida ou angústia. Segundo observações dos integrantes do NAP, os questionamentos, em sua maioria, estão relacionados a problemas de relações interpessoais entre alunos e professores e aos aspectos didáticos e metodológicos. Os professores comentam que seus alunos vêm para a sala de aula, muitas vezes, desmotivados, cansados e que querem receber o conteúdo de forma pronta e acabada. Ademais, poucos estudantes costumam ler textos disponibilizados previamente, mas também não gostam de longas aulas expositivas. Os professores ainda afirmam que o nível de conhecimentos dos alunos é heterogêneo e que isso se agrava quando as turmas têm grande número de alunos ou abrangem múltiplos cursos.

Numa análise preliminar, pode-se inferir que os docentes estão apreensivos com a diversidade e a heterogeneidade dos conhecimentos dos discentes, características estas do mundo contemporâneo. Segundo Gil (2012, p. 49), “muitos professores provavelmente não estão preparados para esta diversidade, o que significa que necessitam rever seus quadros de valores e modificar suas atitudes perante os grupos sociais”. Em adição, sabe-se que o aluno traz experiências relevantes do seu cotidiano que podem contribuir para sua formação profissional. Nesse sentido, Maseto (2003) ressalta a importância da interação professor-aluno, tanto individualmente quanto em grupo e afirma que ela é “[...] fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno” (MASETO, 2003, p. 48). Segundo o autor, a mediação pedagógica se caracteriza pelo dialogar permanente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências, debater dúvidas, questões ou problemas, apresentar perguntas orientadoras entre outras ações.

Outra questão que aflige o docente relaciona-se aos aspectos didáticos e

pedagógicos. Nesse sentido, os principais questionamentos envolvem os recursos didáticos e técnicas de ensino, a avaliação e o planejamento das aulas. Acerca do primeiro quesito, os professores indagam quais são as melhores técnicas para ensinar, bem como as potencialidades de determinados recursos, entre esses as TICs. Por um lado, os docentes estão cientes do gosto natural dos alunos pelas tecnologias, mas, por outro, apresentam dúvidas em como utilizá-las de forma a promover a construção de conhecimento. Além disso, os professores ainda primam pelo uso de laboratórios de informática em detrimento à tecnologia móvel.

Quanto à avaliação, as dúvidas e as incertezas têm relação com a falta de critérios claros ou não estabelecidos pelo professor, bem como a forma de avaliar. Em adição, a inexperiência do docente no ensino superior como professor nas escolas da educação básica pode implicar elevadas expectativas nas provas e trabalhos desenvolvidos pelos alunos. O docente espera receber provas e trabalhos com uma produção textual longa e bem articulada, o que nem sempre ocorre. No entanto, na maioria das vezes ele desconhece a forma diretiva com que muitas aulas e avaliações são conduzidas na escola básica. Becker (1993) afirma que uma pedagogia centrada no professor valoriza as relações hierárquicas produzindo ditadores de um lado e indivíduos subservientes, anulados da sua capacidade produtiva, do outro lado.

Como alternativa à situação supracitada, Maseto (2003, p. 51) propõe que o processo de revisão de avaliação pode constituir-se de uma atitude de parceria e corresponsabilidade. Esta “[...] deve ser vista como uma contínua informação ao aluno e ao professor sobre o desempenho do primeiro, de modo a saber se ele está aprendendo ou não, o que deverá ser feito caso esteja com dificuldades e como superá-las”.

Nesta análise cabe mencionar o que Grillo (2000, p. 75) escreve:

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretção de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que dá certo. Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age

reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta. O processo de construção que vai elaborando pouco a pouco o novo conhecimento profissional possibilita uma melhor compreensão da realidade e reforça no professor a responsabilidade pela decisão tomada.

Quanto ao programa desenvolvido especificamente para os docentes novos, em 2013, 36 professores participaram. O programa envolve: a) conhecer a Instituição por meio do setor de Recursos Humanos, momento em que são apresentados a missão, a visão e os princípios e os aspectos legais; b) um fórum de 30 horas que tem por objetivos refletir sobre as competências pedagógicas dos docentes da IES, por meio da história institucional e dos documentos oficiais (Projeto Pedagógico Institucional), contribuir para o aperfeiçoamento e qualificação da prática pedagógica dos novos docentes da IES e problematizar a prática pedagógica por meio de relato de experiência docente.

Este fórum ocorre em duas modalidades: presencial ou a distância. Os encontros presenciais ocorrem a cada 15 dias e os professores que optam pela modalidade EAD realizam as tarefas de forma assíncrona com prazos e tarefas preestabelecidos. No entanto, o primeiro e o último encontro de ambos os grupos acontecem de forma presencial. No primeiro encontro realiza-se a apresentação do programa, com seus objetivos e metas e no último ocorre a socialização das experiências realizadas ao longo do semestre.

Em 2013 o cerne das discussões esteve centrado no livro intitulado “Didática do Ensino Superior”, de Antonio Carlos Gil. A obra está subdividida em quinze capítulos e a cada duas semanas dois deles foram discutidos. Os tópicos se relacionam à definição de didática do ensino superior, à identificação do professor e do aluno no ensino superior, ao relacionamento entre alunos e professores, às estratégias que facilitam a aprendizagem, ao planejamento, à formulação de objetivos, à definição de conteúdos, às formas de lecionar, em especial, aulas expositivas, às possibilidades de promoção de discussões em classe, à promoção da aprendizagem baseada em problemas, ao desenvolvimento de atividades fora da sala de aula, ao uso de recursos tecnológicos, à avaliação da aprendizagem e à ética no ensino superior. Como se pode

observar, os temas contemplados pelo autor vêm ao encontro das principais dúvidas e ansiedades dos professores apresentadas nos atendimentos individuais. Em adição, alguns desses assuntos também são abordados nas oficinas e nos fóruns que se constituem, em outros semestres, com professores com maior tempo de docência.

Para que os encontros, tanto presenciais quanto assíncronos, sejam profícuos, os professores fazem a leitura prévia dos capítulos e realizam uma síntese deles. Também trazem questionamentos acerca do tema em discussão, interagem com os colegas respondendo às perguntas propostas e compartilham suas próprias experiências. Assim, o grupo se torna corresponsável pela própria formação, cabendo ao professor coordenador do fórum apenas a tarefa de intermediar as discussões. Essa forma de condução das atividades também ilustra possibilidades de um ensino menos diretivo e mais centrado no aluno.

Os principais questionamentos apontados pelos professores novos ao longo do semestre podem ser reunidos em três grupos: o estudante universitário, com seu novo perfil; o planejamento das aulas de forma coletiva e em consonância com o projeto pedagógico do curso; e a metodologia e técnicas para o ensino em sala de aula.

Segundo os professores novos e participantes do fórum, alguns alunos são desengajados, desatentos, desanimados e não se preparam para as aulas. Também há os professores que afirmam ter em suas turmas discentes esforçados e participativos. Quanto a isso Gil (2012) ressalta a entrada no ensino superior de alunos oriundos de novos estratos sociais. Segundo o autor,

[...] com o processo de democratização (ou de massificação) do ensino, passaram a ter acesso à escola pessoas provenientes de outros estratos sociais, com interesses, motivações e heranças culturais diferentes e com competências e conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento. Esta situação tornou inviável a postura secular do professor de desenvolver sua atividade para um alunado típico (GIL, 2012, p. 40).

Outro aspecto contemplado nos questionamentos é o planejamento das aulas. Como já mencionado, o professor universitário tem pouca experiência no planejamento, pois nem sempre tal temática é exigida em cursos em nível *stricto sensu*. Uma das dificuldades

visualizadas neste grupo de docentes em formação continuada foi a capacidade de planejar de forma coletiva e em consonância com o projeto pedagógico do curso. A falta de clareza no estabelecimento de objetivos é um dos aspectos centrais. Para Gil (2012), muitos professores reconhecem a importância do planejamento, mas poucos o executam com criatividade. “Muitos simplesmente seguem os capítulos de um livro-texto, sem considerar o que é realmente necessário que os alunos aprendam” (GIL, 2012, p. 94). Em adição, o autor cita que o planejamento inicia pelo estabelecimento de objetivos, pois é necessário que o professor tenha clareza do que ele espera do aluno após a conclusão de um curso, disciplina, unidade ou aula.

No que tange à metodologia e técnicas de ensino, além das discussões também foi proposto que cada professor experimentasse uma delas. Ao final do semestre, no último encontro presencial, entre outros temas, os professores discutiram cada técnica escolhida, relatando suas expectativas, dificuldades, sucessos e insucessos. Ademais, cada grupo teve a oportunidade de produzir materiais referentes a essa prática. O grupo que assistiu ao fórum de forma presencial relatou individualmente e de forma escrita as experiências. Já os que assistiram na modalidade a distância, gravaram um vídeo narrando seu ensaio.

Cabe mencionar que a atenção dedicada aos professores que iniciam a docência não é de exclusividade da Univates. A formação continuada de professores em estágio probatório também foi incentivada na Universidade Federal do Mato Grosso. Segundo Beraldo et al. (2007, p. 87), esses momentos de formação se constituíram como espaços “[...] para relatos de experiências, debates de questões relacionadas com problemas vivenciados pelos participantes no exercício da docência na universidade”. Ainda ressaltam os autores que preferiam denominar esse curso como “[...] momento de formação coletiva [...]” e não como um “[...] curso de capacitação e aperfeiçoamento pedagógico [...]” (BERALDO, SILVA e VELOSO (2007, p. 86).

Considerações finais

No Centro Universitário Univates, os fóruns, oficinas e atendimentos individualizados representaram uma oportunidade para a formação continuada de professores. O

programa, em sua integralidade, teve efetiva participação, haja vista que dos 400 professores da instituição, 275 participaram de oficinas, 258 de fóruns e houve 34 atendimentos individualizados.

Com relação aos temas escolhidos no programa, destacaram-se os aspectos tecnológicos, didáticos e metodológicos, o ensino em áreas específicas e na elaboração de projetos pedagógicos dos cursos. As principais dúvidas relatadas pelos docentes estão relacionadas aos temas solicitados, o que denota a importância do programa de formação continuada. Pode-se inferir que os encontros com os professores foram considerados oportunos na medida em que auxiliaram os docentes na articulação de grupos para a troca de experiências, para atividades de sensibilização para a docência, para oficinas de planejamento, constituindo uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula.

Para Rosa et al. (2013, p. 123), “a partir dessas ações é possível verificar as necessidades que o professor universitário apresenta no desenvolvimento da docência, considerando os desafios que se apresentam na sala de aula”. Em adição,

[...] é importante o desenvolvimento de políticas de melhoria da qualificação profissional docente, tanto para reverter o preparo docente tradicional inicial, fragmentado, como para desenvolver atividades docentes apropriadas às necessidades da sociedade contemporânea, o que requer a revisão dos modelos e da função do docente para atuar de forma transformadora e comprometida (ROSA, 2009, p. 42).

Por fim, cabe concordar com Silva (2011, p. 3) quando este menciona:

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor.

Ou seja, o professor é responsável pela sua própria formação continuamente. Assim, quando inicia o ciclo da docência sabe que apenas iniciou sua formação. Zabalza (2004) comenta que a formação contínua ocorre numa

perspectiva de crescimento como pessoa e costuma habitualmente ser atribuída ao conceito de educação. Assim, ao mesmo tempo em que somos educadores, também somos eternos educandos, imbricados tanto nos processos de ensino como nos de aprendizagem.

Referências

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoesRelatos/0160.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na educação superior. **Revista Educação Pública**. Cuiabá: UFMT, v. 18 n. 36, p. 71-88, 2009.

BERALDO, T. M. L.; SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007.

CUNHA, M. I. da. Formação continuada. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In:

- MOROSINI, M. C.(org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília. : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- HOBOLD, M. de S.; MATOS, S. S.. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 317-333, maio/ago. 2010.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- MERCADO, L. P. L. TIC em blog na formação docente superior: narrativa de um formador. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais.** v. 5, n. 5, p. 113-133, ago. 2010.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Portugal: Educa, 2002.
- PIMENTA, S. L. G. ; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2003.
- RIBAS, D. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu,** ano 3, n. 1, mar./2008.
- ROSA, D. C. da. Formação docente e a educação ambiental: desafios atuais. **Caderno Pedagógico.** Lajeado, v. 6, n. 1, p. 39-51, 2009.
- ROSA, D. C. da et al. Pedagogia no ensino superior: ações de qualificação docentes e discente do Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário Univates. **Caderno Pedagógico.** Lajeado, v. 10, n. 2, p. 121-138, 2013.
- TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. R. TICS no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na universidade federal do espírito santo. **Revista (Com)Textos linguísticos,** v. 7, n. 8, p. 79-96, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6006/4400>>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- SILVA, J. da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 55, v. 3, p. 1-11, 2011. Disponível em: <<http://www.rioei.org/expe/3882Martins.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 31/07/2014

Aceito em: 25/02/2015