

A docência na educação superior é algo complexo e que exige do profissional algumas competências específicas. De acordo com Masetto (2008), a formação do docente universitário precisa contemplar quatro eixos, a saber: a) a preparação pedagógica; b) o professor como conceutor e gestor de currículo; c) as relações professor-aluno e aluno-aluno e; d) o domínio da tecnologia educacional.

Vera Lúcia Ramirez
Júlio César Lindemann
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Ensino superior: docência e formação continuada

Higher education: teaching and continuing education

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3301>

VERA LÚCIA RAMIREZ*
JÚLIO CÉSAR LINDEMANN**
GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS***

Resumo

O artigo, decorrente de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, tem como foco a docência no ensino superior e a formação continuada, numa Instituição de Ensino Superior pertencente a uma rede privada de ensino, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Participaram do estudo 28 docentes, sendo 4 do Curso de Administração, 4 de Biomedicina, 3 de Ciências Contábeis, 10 de Direito, 4 de Fisioterapia e 3 de Pedagogia, sendo deste grupo 14 do sexo masculino e 14 do feminino, cujo tempo de atuação na referida Instituição situa-se entre 0 e cinco anos. Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados foram categorizados em quatro eixos temáticos, por meio da aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo. Os achados indicam a relevância da formação didático-pedagógica articulada aos conhecimentos específicos da área de atuação como um dos fatores que contribuem para os

* Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Pró-reitora de graduação e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas); Email: vera.ramirez@unilasalle.edu.br

** Mestre em Gestão de Organizações e Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Diretor da Faculdade Cenecista Osório (FACOS/CNEC/Osório/RS); Email: juliocesarlindemann@gmail.com

*** Doutorando em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas) com realização de estágio de pesquisa doutoral Universidad La Salle México (ULSA), Mestre em Educação pela mesma instituição com período sanduíche na Universidad La Salle México (ULSA); Professor Assistente nos Cursos de Pedagogia e Matemática do Centro Universitário La Salle (Canoas/RS); Email: guilherme.santos@unilasalle.edu.br Entendidos aqui como múltiplos, ou seja, pedagógicos, disciplinares, experienciais, entre outros (TARDIF, 2015). Entendida aqui como realização de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutoramentos, cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares, entre outros.

processos de ensino e aprendizagem. Também, o incentivo e a promoção da formação continuada, por parte da Instituição em que os docentes atuam, são elementos considerados necessários para o aprimoramento da ação educativa no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior. Docência. Formação continuada.

Abstract

The article, stemming from a search type Case Study, focuses on teaching in higher education and continuing education in a private institution of higher education, located in the state of Rio Grande do Sul. The study included 28 teachers from the following courses: Administration (4), Biomedicine (4), Accounting (3), Law (10), Physical Therapy (4), and Pedagogy (3); this group consisted of 14 males and 14 females, whose time performance in that institution was between 0 and five years. To collect data it was used a questionnaire with open and closed questions. Data were categorized into four themes, through the application of content analysis technique. The findings indicate the importance of teaching-training pedagogy articulated to the specific knowledge of the area of operation as one of the factors that contributes to the teaching and learning processes. Also, the encouraging and promoting of continuing education, by the institution in which teachers work, are elements considered necessary for the improvement of educational work in higher education.

Keywords: Higher education. Teaching. Continuing education.

Introdução

A necessidade de profissionais qualificados impostas pelas exigências do mundo atual às diferentes profissões e problemáticas da sociedade do conhecimento remete à constante reflexão sobre a formação destes e o desenvolvimento da educação superior no Brasil nas suas múltiplas dimensões – aluno, professor, gestores, comunidade, entre outros (MOROSINI, 2009). Essa demanda nos leva a pensar sobre o trabalho docente e os saberes¹ requeridos para atuar nesse nível de ensino, uma vez que eles são, em grande parte, os responsáveis pela formação acadêmico-científico-profissional dos estudantes.

Neste sentido, corroboramos com a posição de Carrolo (1997) quando o autor salienta que o trabalho docente possui sua complexidade e especificidade, legitimando-o como profissão ao requerer conhecimentos inerentes à área pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a atividade profissional docente vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos

¹ Entendidos aqui como múltiplos, ou seja, pedagógicos, disciplinares, experienciais, entre outros (TARDIF, 2015).

metodológicos de organização e apropriação dos saberes. Deste modo, é preciso considerar que tal atividade possui natureza pedagógica.

Nesta direção, destacamos a relevância da formação continuada² no cotidiano docente. Mesmo que o professor universitário esteja mais próximo à realidade docente por meio da sua *práxis* educativa nas Instituições de Educação Superior (IES), é mister que tais formações visem estimular o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico-profissional (CUNHA, 2014b). Ressaltam-se estes objetivos, pois entendemos que o professor tem relevante papel para a elevação dos indicadores de qualidade da educação superior, de modo a impactar positivamente na formação acadêmica do estudante, além de cooperar para com a missão e os objetivos da IES, seja com a comunidade seja com o mercado de trabalho (MOROSINI, 2014; LEITE, 1999).

Partindo-se de tais pressupostos, o estudo teve como problema de pesquisa: *Quais os fatores que influenciaram os docentes universitários de uma IES do Rio Grande do Sul a buscar ou não aprimoramento acadêmico por meio da formação continuada?* Em decorrência, o objetivo geral consistiu em *identificar os fatores que influenciaram os docentes universitários de uma IES do Rio Grande do Sul a buscar ou não aprimoramento acadêmico por meio da formação continuada.*

Deste modo, apresentamos na sequência, o marco teórico, a metodologia e análise dos dados. Por fim, constam as considerações finais e as referências.

Referencial teórico

A docência na educação superior é algo complexo e que exige do profissional algumas competências específicas. De acordo com Masetto (2008), a formação do docente universitário precisa contemplar quatro eixos, a saber: a) a preparação pedagógica; b) o professor como conceitor e gestor de currículo; c) as relações professor-aluno e aluno-aluno e; d) o domínio da tecnologia educacional.

O primeiro eixo se refere à preparação pedagógica, abordando os requisitos legais, pessoais e técnicos do professor. Também enfatiza a carência dos professores quando se fala em profissionalismo na docência, isto é, a falta de formação e/ou domínio na área pedagógica e a ausência de compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essa “ausência” da área pedagógica pode ser considerada pela multiplicidade de áreas em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que habilitam para o exercício do magistério superior, mas que, por estarem mais direcionadas à pesquisa do que ao ensino, por vezes não possibilitam a preparação do futuro professor, fazendo com que a formação continuada seja a responsável para o fortalecimento desta dimensão (CUNHA, 2008). Essa realidade faz com que os professores universitários possam avançar na docência universitária, de modo a potencializar o eixo formativo da sua

² Entendida aqui como realização de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutoramentos, cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares, entre outros.

condição como profissional docente (BAZZO, 2007).

O segundo eixo tem o professor como conceptor e gestor de currículo e, neste aspecto, exige-se do professor a consciência de que ele deve se libertar da postura “aulista” de ministrar aulas e reconhecer que o conhecimento a ser trabalhado na sala de aula é de sua responsabilidade. Além disso, por meio destes conteúdos, ele pode ou não estimular seus alunos a pesquisar e trabalhar em equipe, valorizar tanto o conhecimento e sua atualização quanto os aspectos éticos e os valores sociais, culturais, políticos e econômicos (MASETTO, 2008).

Nessa direção, pensar o ensino com pesquisa é uma prática que potencializa o processo formativo do acadêmico e da *práxis* docente, uma vez que estimula o aprofundamento teórico-metodológico acerca de um determinado conteúdo e assunto, além de perceber o processo do conhecimento científico dentro de determinada área (ZANCHET, 2011; CUNHA, 2011).

Desta forma, se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor universitário possa contemplar a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino e aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo (COSTA, 2008).

Consoante esta perspectiva, no terceiro eixo se enfatiza a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que é a presença do professor mediador de atividades, que permite ao aluno aprender e com todos da classe, de modo que as relações interpessoais sejam apreciadas (MASETTO, 2008).

Em relação ao processo de mediação docente e aprendizagem, Meirieu (1998) diz que o professor deve realizar uma “desestabilização cognitiva” no estudante, de modo que ele possa sair da sua zona de conforto e mobilize conceitos e pensamentos de modo a gerar novos conhecimentos. Gauthier e colaboradores (2006), entendem que o processo de gestão da classe e da matéria é essencial para o exercício da profissão docente, mas que se possa “cativar” o aluno, visando que o mesmo aprenda.

Por fim, o quarto eixo compreende o domínio da tecnologia educacional, com a sua importância motivada pela necessidade do docente ser dinâmico e competente no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Masetto (2015), um dos desafios da docência universitária na atualidade é a inserção de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de modo a contemplar essa geração *homo zappiens*. Para o autor, esta realidade está posta e os professores universitários precisam estar atentos a este contexto.

Metodologia

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa, tipo Estudo de Caso, que focalizou a formação continuada dos professores que atuam numa Instituição de Ensino Superior, da rede privada, situada no Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Yin (2005, p. 20): “[...] utiliza-se

o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Participaram do estudo 28 docentes, sendo 4 do Curso de Administração, 4 de Biomedicina, 3 de Ciências Contábeis, 10 de Direito, 4 de Fisioterapia, e 3 de Pedagogia, sendo deste grupo 14 do sexo masculino e 14 do feminino, cujo tempo de atuação na referida Instituição situa-se entre 0 e cinco anos. Para a coleta dados foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas.

Os dados foram categorizados em quatro eixos temáticos, por meio da aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2012), a saber: 1) *Experiência docente anterior à atuação na Instituição de Ensino Superior*; 2) *Tempo destinado à formação continuada*; 3) *Fatores que interferem no aprimoramento acadêmico*; 4) *Perspectivas para a formação continuada: uma síntese dos resultados*. Na próxima seção, apresentamos e discutimos cada um desses eixos.

Análise e discussão dos resultados

Experiência docente anterior à atuação na Instituição de Ensino Superior

Dos resultados obtidos, 14% dos docentes realizaram estágio docente na graduação quando realizaram seus estudos em nível de mestrado/doutorado, 26% atuaram em cursos de nível médio, 26% atuaram em cursos de nível superior em outra instituição, 28% tem formação docente em nível de licenciatura e 6% não tiveram nenhuma experiência docente anterior.

Tempo destinado à formação continuada

Quando questionados sobre quantas horas semestrais disponibilizam para seu aprimoramento acadêmico, 19% responderam que investiram mais de 80 horas semestrais, 15% entre 60 e 80 horas, 33% entre 40 e 60 horas, 11% entre 20 e 40 horas e 22% até 20 horas.

Além da preocupação com o aprimoramento acadêmico em sua área de formação, constatamos que 69% tem, cada vez mais, se preocupado com o aprimoramento acadêmico na área pedagógica seguido do aprimoramento na área de gestão, representando, respectivamente, a 25% e 6% dos sujeitos participantes.

Fatores que interferem no aprimoramento acadêmico

Os fatores que mais tem dificultado a participação dos docentes em eventos de aprimoramento acadêmico foram os fatores geográficos, seguidos da alta carga horária na instituição e dos fatores financeiros, correspondendo, nessa ordem, a 42%, 52%, 3%. Também percebemos que outros fatores, tais como questões pessoais e outros, contribuíram para esta realidade, representando 3% dos docentes.

Perspectivas para a formação continuada: uma síntese dos resultados

Com base nos resultados obtidos, nos pareceu que os professores compreendem que o papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer outra 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 de uma profissão (CUNHA, 2014a, ZANCHET 2011).

Ademais, percebemos que os professores da IES analisada já tinham, de certa forma, exercido a docência em algum espaço educativo e que, por conseguinte, já vivenciaram alguns dilemas e desafios da educação. Por exemplo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas para uma aprendizagem mais significativa para o corpo discente, assim como a inserção tecnológica, entre outras.

Observamos ainda que em relação ao aprimoramento acadêmico, os docentes encontram algumas dificuldades que, por vezes, impossibilita a realização de formações continuadas, uma vez que a distância, a carga horária de trabalho e/ou os valores das atividades contribuem para isso. Diante destas dificuldades, nos parece importante que a IES impulse os programas de formação para seus professores, de modo que o aprimoramento aconteça dentro do espaço institucional, uma vez que tais fatores poderiam reduzir (CUNHA, 2014b).

Baseado nestas reflexões, destacamos que a formação continuada tem como objetivo abranger as necessidades dos docentes e da instituição, e que devem caminhar juntas na busca de melhora da qualidade no ensino superior, pois tem fundamental papel no processo qualitativo desta etapa educacional (MOROSINI, 2014; CUNHA, 2014b). A teoria e a prática quando trabalhadas paralelamente podem atingir resultados que não seriam alcançados através apenas das aulas teóricas, além disso, quando se tem um projeto não somente áulico, mas institucional, que envolve ensino, o retorno pode ser mais abrangente, envolvendo não só o professor, o aluno mas também a comunidade acadêmica e a IES como um todo.

Considerações finais

As mudanças verificadas na educação superior brasileira nos últimos anos requerem hoje um profissional com características muito diferentes daquelas que foram reconhecidas como importantes no passado (CUNHA, 2011; ZABALZA, 2004). Nesta perspectiva, parece-nos relevante pensar que a docência universitária não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área de conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário.

Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam apenas porque percebem a atividade como uma “atividade relaxante” e que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo (GIL, 2006). Não se desconsidera com isso o necessário conhecimento vinculado a sua área de atuação, mas se reforça a ideia de que deve haver a transposição didática desse saber.

O docente, além do compromisso com a disciplina, tem o comprometimento com seus alunos, podendo constituir-se como mediador, fazendo o que estiver ao seu alcance no âmbito científico-pedagógico para que os alunos possam ter acesso aos conteúdos e as práticas da disciplina

(ZANCHET, 2011). Ele deve ter competência científica, como conhecedor fidedigno do âmbito científico ensinado, e competência pedagógica, como pessoa comprometida com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes (ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, os programas de formação continuada podem focalizar-se, ou seja, dedicar-se não somente à atualização de conhecimentos específicos em cada área de conhecimento, mas também a busca de técnicas de ensino e aprendizagem que tenham como referencial a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, assim como a reflexão e a busca de construção de uma identidade docente (PIMENTA; GHEDIN, 2012; LEITE, 1999).

À guisa de uma conclusão, percebemos com este estudo que os docentes da instituição pesquisada têm procurado a formação pedagógica necessária para a complementação de sua atuação como professores universitários. Esta busca tem sido incentivada pela Instituição resultando em qualificação do processo ensino e aprendizagem, todavia, a formação adquirida através de cursos de curta duração prevalece aos cursos de pós-graduação que podem trazer uma base mais sólida para a docência.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a realização de novas investigações acerca da docência universitária e formação continuada, bem como servir de aporte teórico para novos estudos dentro do campo educacional e na pesquisa sobre a educação superior.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2012.
- BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). Viver e construir a profissão professor. Porto: Porto, 1997, p. 21-50.
- COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? Caderno discente do Instituto Federal Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 41-62, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 12, n. 3, p. 182-186, jul/dez. 2008.
- _____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul/dez. 2011.
- _____. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014a.
- _____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível avançar o

- campo da formação de professores? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014b.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da Pedagogia. Trad. Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 457 p.
- GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, Denise (Org.). Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Universidade-UFRGS, 1999.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário. 9 ed. São Paulo: Summus, 2008.
- _____. Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.
- MEIRIEU, Phillipe. Aprender sim...mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOROSINI, Marília Costa. Educação superior em tempo de supercomplexidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Inovação, universidade e relação com a sociedade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- _____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.
- PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ZABALZA, Miguel Antoni. Formação do docente universitário. In: O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2003.
- _____. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 577-590, jul/dez. 2011.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e método. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.