



*Ernâni Lampert (\*)*

***Professor universitário:  
formação inicial e continuada***

(\*) Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade do Rio Grande - Rio Grande - RS



## **RESUMO**

A formação inicial e continuada do professor universitário se constitui num dos grandes desafios para o próximo milênio. Nessa perspectiva, o autor, inicialmente, contextualiza essa problemática nas universidades públicas e privadas. Segue com a análise retrospectiva da formação inicial e apresentação de alguns modelos de formação continuada. Por fim, tece algumas ponderações para reflexão e estudos ulteriores.

## **ABSTRACT**

*The college teacher's usual education (graduation and/or postgraduation) plus his continuous educational updating are two of the great challenges of the next millennium. Firstly, the author discusses goals on dealing with the backward analysis of usual education and presenting some examples of continuous educational updating. Finally, he poses some considerations for pondering and further examination.*

## ***1. Considerações iniciais e problematização do tema***

Ultimamente, muito tem sido divulgado sobre o professor universitário. São realizados, anualmente, em nível nacional e internacional, conferências, congressos, seminários e debates sobre as funções, profissionalização, desvalorização, preparação técnica e comprometimento político do docente do ensino superior que, na maioria das vezes, está acoplado ao projeto neoliberal, que vem se alastrando aceleradamente tanto nos países do primeiro como nos do terceiro mundo.

A formação inicial e continuada do professor universitário constitui um dos grandes desafios a serem avaliados e redimensionados, para que o profissional do ensino superior possa analisar criticamente o projeto político, econômico e social e atuar, satisfatoriamente, nesse contexto de contradições, desacertos, desafios, ensaios e até perspectivas. Faz-se indispensável refletir sobre a desigualdade de tratamento dos profissionais nas instituições públicas e privadas e propor encaminhamentos plausíveis à melhoria desse processo.

A partir da reforma universitária (Lei 5.540/68), o ensino superior teve expansão desenfreada. Dados de 1994, analisados por Tramontin (1996), apontam que o sistema oferece mais de 5 mil cursos de graduação, com mais de 500 mil vagas e com alunado equivalente a 1.6 milhões, graduando mais de 240 mil novos profissionais, anualmente. Para atender a esse contingente há um quadro docente formado por, aproximadamente, 141 mil professores, dos quais 15% possuem a formação em nível de doutorado; 23,6%, de mestrado; 35,5%, de especialização e 25,9% tinham apenas com graduação. 42,8% dos doutores e 44,4% dos mestres se concentram no segmento federal, e 70% dos doutores e 52,6% dos mestres na região sudeste. Quanto ao regime de trabalho, o setor federal detém o maior contingente de docentes em tempo integral (55%) e apenas 9,4% se situam no segmento privado. Dados arrolados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1995) indicam que apenas 7,28% do corpo docente das universidades particulares têm qualificação em nível de doutorado e pós-doutorado, e 18,18% têm o título de mestre, enquanto nas instituições públicas esse número é de 27,12% e 33,75%, respectivamente.

Curso Magdalena e Rossato (1992), analisando dados sobre a qualificação docente no Rio Grande do Sul, concluíram que as instituições de ensino superior do Estado, no período recente, não têm conseguido aumentar a qualificação de

docentes. Verificou-se que tem havido diminuição do número absoluto de mestres e doutores na maioria delas, o que demonstra que as instituições de ensino superior (IES) do Estado não estão na direção daquelas que se preparam para enfrentar os desafios urgentes da sociedade contemporânea. De acordo com os autores, as universidades federais continuam a se destacar pelo nível de seus docentes. Os professores com o título de doutor, na quase totalidade, estão nas instituições federais. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui aproximadamente quatro vezes mais doutores do que todas as universidades particulares do Estado reunidas. As outras três universidades federais - Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e a Fundação Universidade do Rio Grande apresentam situação similar.

Os dados apresentados deixam claro que não há equidade na formação inicial dos docentes entre as instituições privadas e públicas. As instituições oficiais, através do concurso público, que abrange prova de conhecimento, prova didática, produção científica e títulos, selecionam os melhores candidatos. Há preocupação com a formação acadêmica, pois, em geral, os concursos exigem a titulação mínima de mestre. Esse requisito dá ao futuro profissional tanto conhecimentos de pesquisa quanto profissionais. É imprescindível esclarecer que esse discurso é teórico, nem sempre corresponde à praticidade das universidades federais. Devido ao arrocho salarial imposto pelo governo com frequência, são realizados concursos sem que haja candidatos habilitados. Isso obriga à realização de concursos para auxiliares de ensino, cuja habilitação exigida é apenas a graduação. Outro fator grave é a política de não repor as vagas dos professores aposentados. Esse expediente obriga à contratação de professores temporariamente, geralmente egressos recentes dos cursos de graduação.

Contrariamente a essa situação, os professores nas universidades particulares, com raras exceções, são contratados dentro do princípio filosófico-ideológico. Nesse caso, nem sempre a habilitação profissional e a produção científica são critérios decisivos, mas, sem dúvida, são muito relevantes. Desde as anunciadas mudanças na previdência social em relação à aposentadoria especial, grande contingente de doutores se aposenta e migra para as instituições privadas, que oferecem cursos de mestrado e doutorado e são obrigadas, para efeitos legais, a montar quadro de pesquisadores e docentes de alto nível.

Quanto à formação continuada, o quadro é similar. Os docentes das universidades públicas têm vantagem, pois, na quase totalidade, possuem dedicação

---

exclusiva que lhes permite participar de eventos políticos, pedagógicos e culturais, favorecendo a atualização. Os professores das instituições privadas, geralmente horistas, são obrigados a atuar em outros estabelecimentos de ensino e até em atividades de sua área de formação. Quanto se trata de profissional liberal, ele, geralmente, tem mais possibilidade de aperfeiçoamento fora da universidade do que dentro da instituição de ensino.

A descrição desse quadro preliminar deixa clara a necessidade de repensar a formação inicial e continuada do professor universitário. Há a premência de ser traçada uma política capaz de fazer frente aos desafios atuais com vistas ao encontro do terceiro milênio.

## 2. *Formação inicial*

A formação do professor universitário abrange a formação inicial e continuada. A formação inicial é aquela que antecede ao ingresso profissional. É a preparação que o indivíduo obtém através do curso superior e, quando o caso, da pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional; no caso, ao magistério. A formação continuada realiza-se de forma permanente, após o ingresso, e tem como imperativo principal atualizar a formação inicial. Segundo Veiga, Resende e Souza, a formação profissional do professor “... não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial mais acumulação de cursos, de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica” (1993, p. 2).

No Brasil, a formação inicial de professores passou por diferentes estágios, sempre direcionada aos interesses da classe dominante. Com a abertura política e conseqüente redemocratização, a formação de docentes perspassa, pelo menos no plano teórico, a dimensão meramente tradicional, novista e tecnicista, para assumir atitude política de criticidade. A partir da década de 60, com a regulamentação dos programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), são dados os primeiros passos para o preparo específico do professor superior. Esses cursos, que objetivavam qualificar recursos humanos para as universidades e que proliferaram muito na década de 70, tiveram um desaquecimento nos anos 80.

Os docentes do ensino superior, até a explosão dos cursos de pós-graduação, salvo algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação. Esse, conforme a legislação da época, era um dos requisitos para o ingresso na carreira de professor universitário. Nas universidades federais, por exemplo, o professor auxiliar - cargo inicial na carreira era escolhido pelo professor catedrático, tendo como referencial seu interesse, aproveitamento nas aulas, nível de confiança, etc. Para ascensão à classe posterior, assistente de ensino, eram necessários a realização de concurso e a apresentação de um diploma de "formação e aperfeiçoamento de professor do ensino superior". É possível perceber que, além da titulação exigida, havia uma preocupação com a formação integral desse docente. Essa afirmativa pode ser ilustrada com a citação:

...nós queremos que nossos professores universitários sejam mestres realmente, integralmente. O educador que desejamos, que necessitamos, é o "mestre que não somente domina a matéria, nem seja exclusivamente fonógrafo técnico, mas homem decidido, vivo, ardente, verdadeiro artista capaz de aproveitar o momento propício para o ensino, educador que saiba cativar o aluno até mesmo quando este não se interessa pela matéria... um professor universitário necessita, mais que todos, ter uma clara idéia do vasto panorama cultural e humano em que se move... são requisitos indispensáveis ao professor universitário: 1. Conhecimentos seguros, profundos e atualizados da matéria que leciona e do lugar que ela ocupa no complexo das ciências; 2. Conhecimentos pedagógicos que lhe permitam comunicar sua ciência com proveito para o aluno e para si mesmo... 3. Uma posição filosófica definida, consciente, capaz de se expressar, defender e influenciar, aberta ao outro para dar e receber (Paiva, 1967, p. 45, 47 e 48).

A Lei 5540/68 (reforma universitária) não é muito explícita em relação à formação inicial do professor do ensino superior. No parágrafo 2º, alínea b, artigo 32, assinala-se que, em caráter preferencial, serão considerados para o ingresso os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

---

Com o crescimento econômico, a partir da década de 70, foram introduzidas nos programas de pós-graduação, em nível de especialização, disciplinas de cunho didático-pedagógico para o ensino superior. A esse respeito, Bergel diz que

...pode-se perceber que, mesmo voltados para o preparo do docente para o magistério superior, a preocupação primordial continua incidindo sobre o conteúdo específico da área do curso e, embora definida na Resolução, a formação didático-pedagógica do professor para o 3º grau aparece de certo modo inexpressiva... a formação do professor para o magistério superior (oriunda de todas as áreas profissionais) estava pretensamente garantida com 60 horas de conteúdos didático-pedagógicos. Configurava-se desse modo a valorização e a desvalorização oficial do pedagógico na formação do professor para o 3º grau. Ao mesmo tempo, instava-se o espaço maior da disciplina de Metodologia do Ensino... (1993, p.4).

Atualmente, de acordo com o artigo 66 da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No artigo 52, inciso II e III, propõe que um terço do corpo docente esteja, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e um terço do corpo docente em tempo integral, porém, no artigo 88, concede às universidades um prazo de oito anos para cumprir essas determinações.

De que forma as universidades federais terão condições de atender aos requisitos legais, considerando que a política de capacitação de docentes sofre restrições severas para a liberação de recursos humanos, quanto a verbas? Como poderão agir e reagir as universidades públicas frente ao sucateamento imposto pelo governo à educação, especialmente a do 3º grau?

As universidades particulares estarão dispostas a investir na capacitação de recursos humanos, sem que haja um retorno econômico a esse investimento e sabendo que os docentes qualificados exigirão melhores salários e condições de trabalho? Como as instituições isoladas de ensino que, na maioria das vezes, não apresentam as mínimas condições de infra-estrutura, atenderão aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

---

Essas indagações merecem reflexão, estudos sérios e respostas...

Segundo Imbernón (1994), a formação inicial do professor deve capacitá-lo para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade. É necessário estabelecer uma preparação que proporcione ao professor conhecimentos e gere atitude que valorize a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem. É indispensável que os futuros professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas. É mister introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja presidida por investigação-ação e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

De acordo com a comissão para a investigação educativa do Conselho Nacional de Universidades da Venezuela (1991), o professor universitário, por dedicar-se a uma área específica do saber, realizar atividades de docência, investigação e extensão, deve ter uma sólida formação. Esse processo deve possibilitar ao profissional adquirir um conjunto de experiências e conhecimentos de seu campo específico, que permite desenvolver competências para realizar, com eficiência, funções e tarefas profissionais.

Gil (1990), referindo-se aos requisitos básicos do professor universitário, enfatiza a necessidade de o docente ter preparação pedagógica, que poderá ser obtida através de leituras e de cursos específicos, envolvendo o conhecimento de estrutura e funcionamento do ensino superior, planejamento de ensino, psicologia da aprendizagem, métodos de ensino e técnicas de avaliação. O autor denuncia que um percentual significativo de professores que atuam no curso superior jamais passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Pereira (1995) concluiu, em sua pesquisa realizada na Universidade Federal do Piauí junto a discentes do Curso de Pedagogia, que a idéia apresentada pela literatura da não exigência de formação pedagógica não pode ser considerada como conhecimento absoluto, pois os dados do seu estudo evidenciam que a categoria «competência técnica» teve maior freqüência de características, significando que quanto maior habilidade de ensino o professor universitário demonstrou, seu desempenho será melhor avaliado pelos discentes.

A formação inicial do professor universitário deverá acompanhar a evolução natural de exigências das demais profissões. O docente terá que possuir uma

---

formação inicial sólida. Deverá ser requisito mínimo para o ingresso no ensino superior a pós-graduação, em nível de especialização, que contemple a formação didático-pedagógica e conteúdos curriculares. Além disso, o professor terá de ter consciência da formação continuada. “La calidad de los profesores se relaciona con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza” (Montero Mesa, 1994, p. 219).

### 3. Formação continuada

A formação inicial e continuada do professor universitário, como já foi comentado, constitui um dos grandes desafios das instituições de ensino superior e merece agenda especial nos próximos anos, tanto no que tange à discussão, debates e aprofundamentos da questão quanto à destinação de verbas para viabilizar projetos ambiciosos e arrojados que atinjam os docentes.

A literatura especializada em relação à formação inicial e continuada do professor universitário, quando comparada com outros temas, é escassa, o que dificulta estudo mais acurado. A bibliografia brasileira prioriza o professor da educação básica, enquanto os estudos estrangeiros divergem entre diferentes países e nem sempre servem de parâmetro e não são adaptáveis à realidade das universidades brasileiras.

O professor universitário, comparado com os docentes de outros níveis de ensino, é um profissional que tem algumas vantagens (salário, carga horária reduzida, clientela selecionada, ascensão profissional, status, etc). Mesmo assim, muitas vezes, tem dificuldade de formação continuada devido à falta de uma política que ampare essa importante e primordial área. Normalmente, as universidades públicas e as privadas efetivas “que produzem e disseminam ciência, cultura e tecnologia, ainda que não o façam com igual competência em todas as áreas” (Cunha, 1992, p. 10), possuem plano de capacitação. Esse programa não necessariamente contempla a formação continuada.

A sociedade é dinâmica e a história é construída pelos homens. Essa dinamicidade provoca desequilíbrios, crises e avanços em múltiplos domínios (econômico, político, tecnológico, social, educacional, cultural, etc). De acordo com Pastore (1995), o constante avanço da revolução tecnológica exigirá do homem a dedicação de uma grande parcela de seu tempo para aprender a dominar inovações. Só haverá lugar para quem for capaz de aprender continua-

mente. Ribeiro Gonçalves (1990) salienta que as condições de desenvolvimento, a possibilidade de progressão na carreira, os processos de investimento e a inovação educacional imputam exigências à formação continuada, nomeadamente, no seu contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais, científicas e culturais do professor. Para que a formação contínua rentabilize a inicial, é indispensável uma postura diferente que considere a formação continuada como um processo de exercício pleno das atividades de professores enquanto pessoa profissional e enriquecimento e gestão de sua formação inicial.

O professor universitário, para acompanhar o vertiginoso progresso oriundo principalmente da revolução tecnológica, é obrigado a atualizar-se constantemente para se adaptar às transformações. Demo (in Menezes, 1996), referindo-se ao tema, assinala que a atualização permanente é mais importante que conseguir um diploma. Enfatiza a necessidade de o professor manter vivo o desafio de revolução constante e aponta cursos de duração mais longa, que implantam como didática central a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, etc, como recapacitação. Para Miranda (1992), na formação contínua do professor, torna-se necessário repensar a estrutura curricular, pois muitos docentes têm dificuldades em transferir os conhecimentos aprendidos na formação inicial para a prática.

A formação continuada do professor universitário deve ser construída a partir das exigências da terceira revolução industrial, sem excluir os valores morais e a ética. É imprescindível considerar nesse processo as necessidades, a filosofia da universidade e priorizar as aspirações e expectativas dos docentes, para evitar possíveis desequilíbrios organizacionais, e tentar, sobretudo, revalorizar o profissional da educação. A ação pedagógica do professor universitário é fortemente influenciada pelas experiências curriculares (currículo oficial, oculto e nulo) obtidas na formação inicial. Esse fenômeno nem sempre aparece de forma explícita e clara, mas persegue o docente na sua postura político-pedagógica e no seu desempenho. Coelho, abordando essa problemática, diz que “uma análise de práticas pedagógicas revela que uma das variáveis que mais influenciam o comportamento do professor é o conjunto de suas experiências anteriores, enquanto aluno... por trás do discurso “pra frente” do professor avançado escondem-se as marcas do passado. De certa forma, todo professor paga pesado tributo ao passado autoritário, tecnocrata, escravizador da educação que teve”(1989, p.7).

---

A grande maioria de professores universitários teve uma formação universitária conservadora, calcada na ideologia da escola tradicional, novista e tecnocrata, o que lhes dá uma formação acadêmica, muitas vezes, bitolada e desprovida de comprometimento político e social. Por sua vez, esses profissionais é que são responsáveis pela formação de futuras gerações, o que é muito grave. Outro aspecto a salientar é que o ambiente de trabalho do professor, principalmente nas instituições privadas, não é propício ao aprofundamento de questões e, conseqüentemente, à formação de cidadãos críticos. Para Coelho,

...à medida que se desvincula a “face oculta” da realidade da educação e de suas relações com a estrutura social, sente-se a necessidade de mudar a prática pedagógica. Essa mudança, porém, é difícil, não é um “parto sem dor”. Educadores formados de maneira autoritária, não-criativa, sem crítica, que aprenderam a cumprir ordens sem discuti-las, a reproduzir os conteúdos sem questionar a ideologia subjacente, a ver no ensino e aprendizagem um fim e não um meio, são agora despertados, entram em crise. Aceitar o desafio de mudar implica abandonar as certezas, a “formação” recebida e começar de novo (1989, p. 13-4).

Nóvoa (1991) sugere que a formação contínua do professor considere as cinco teses: -alimentar-se de perspectivas inovadoras que tenham a escola como referência; - valorizar as alternativas participativas e de formação mútua; - alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, valorizando os saberes dos professores; - incentivar a participação de todos os docentes e investir na transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle.

Avançando na discussão, apresentam-se os cinco modelos assinalados por Imbernón (1994) para a formação continuada do professor. O termo modelo, para o mencionado autor, refere-se ao marco organizador e de gestão de processos de formação em que se estabelecem diversos sistemas de orientação, organização, intervenção e avaliação de formação.

### ***3. Modelo de formação orientado individualmente***

Nesse modelo, o próprio professor planeja as atividades de formação que crê satisfazer suas necessidades. Fundamenta-se na crença de que o professor,

no decorrer de suas atividades, aprende muitas coisas por si mesmo, através da leitura, conversa com colegas, colocando novas metodologias de ensino, na reflexão de sua prática e, por fim, com sua própria experiência. Parte-se da concepção de que os indivíduos podem, por si mesmos, orientar e dirigir sua própria aprendizagem; de que os adultos aprendem de forma mais eficaz, quando eles mesmos planejam sua própria aprendizagem e de que os indivíduos estão mais motivados para aprender, quando selecionam seus objetivos e modalidades de formação e esses correspondem às suas necessidades.

O modelo de formação orientado individualmente tem referência nas idéias de Rogers e Dewey e, principalmente, nas investigações sobre os processos de aprendizagem de adultos. Esse modelo é, sem dúvida, extremamente importante e oportuno, porém a formação permanente deve ser compartilhada e não simplesmente transferida, como se fosse de responsabilidade unicamente do docente. Para Ferreres Pavía (1994), os departamentos devem assumir junto aos centros o processo de desenvolvimento de seus professores com o propósito de melhorar a prática, as crenças e conhecimentos, em função de um diagnóstico que não considere somente as carências e necessidades de cada um de seus integrantes, mas também aquelas que o departamento possui.

#### *4. Modelo de observação/avaliação*

Muitas vezes, o professor recebe poucas devoluções sobre sua atuação nas aulas e, em ocasiões, manifesta a necessidade de saber como está sua prática no cotidiano. O modelo de observação/avaliação objetiva conectar essa necessidade e pode ser realizado entre pares e supervisores. Esse modelo, muitas vezes, fracassa, pois o professor considera sua aula um lugar privado e não o vê como “ajuda, crescimento, formação”. Esse modelo se apóia na referência de que a reflexão e análise são meios fundamentais para o desenvolvimento profissional e na premissa de que a reflexão individual sobre a prática pode melhorar com a observação de outros referenciais. A observação e a valorização beneficiam tanto o professor (ao receber sua devolução de um colega) como o observador (pela discussão e experiência em comum). Villar Angulo (1990) é de opinião de que a avaliação formativa é que melhor se ajusta ao desenvolvimento profissional e que esta deve servir como princípio de aperfeiçoamento. Em contrapartida, Ferreres Pavía (1994) não crê que ligar avaliação ao desenvolvimento profissional seja o primeiro e o melhor caminho para levar a cabo mudanças que se pretendem.

---

### ***5. Modelo de desenvolvimento e melhora***

Esse modelo tem lugar quando o professor está envolvido em tarefas de desenvolvimento curricular, mediante projetos didáticos. Esses conhecimentos podem ser obtidos através de leituras, discussões, observações e ensaio e erro. O fundamento desse modelo está na concepção de que os adultos aprendem de maneira mais eficaz, quando têm necessidade de conhecer algo concreto ou têm de resolver um problema. Outra perspectiva que apóia esse modelo é a de que as pessoas adultas, que estão próximas de seu trabalho, têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorar. “El docente universitario como intelectual maduro deve ser capaz, junto a sus colegas, de preparar sus propios programas de formación, elegir sus actividades y horarios, provocar la participación de sus alumno, etc.”(Ferrerres Pavía,1994, p. 187). Este modelo observa determinados passos (identificação da situação problemática, planejamento, execução e avaliação/replanejamento).

### ***6. Modelo em treinamento***

Nesse modelo, o organizador seleciona as estratégias metodológicas formativas que se supõe irão ajudar o professor a obter os resultados esperados. O modelo se apóia na concepção básica de que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos na sala de aula e de que os docentes podem mudar sua maneira de atuar e aprender a reproduzir comportamentos em suas classes, que não tenham sido aprendidos previamente. Para que esse modelo alcance seus objetivos, é indispensável a elaboração de um diagnóstico para detectar as reais necessidades dos professores.

### ***7. Modelo de investigação ou indagativo***

Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, recolha informações, interprete-as e realize as mudanças necessárias no ensino. “El profesor como investigador activo tiene que investigar sobre su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer cambios que resuelven problemas prácticos”( Villar Angulo,1990, p. 75). Essa atividade pode ser realizada em pequenos e/ou grandes grupos ou individualmente. O modelo fundamenta-se na capacidade do professor de for-

mular questões válidas sobre sua própria prática e marcar objetivos que tratem de responder às questões e realizar uma investigação. A utilização desse modelo requer determinados passos (identificação de situação problema, planejamento da coleta de informações sobre o problema, análise dos dados, realização das mudanças pertinentes, obtenção de novos dados e idéias para análise dos efeitos da intervenção e continuar com o processo).

Os modelos sugeridos por Imbernón permitirão ao professor universitário selecionar modalidades de formação continuada. Essa, porém, deverá ser de responsabilidade tanto da instituição como do próprio docente.

### ***8. Considerações finais***

Após a discussão realizada ao longo do texto, propõem-se algumas ponderações, que poderão servir de reflexão e estudos ulteriores:

- a necessidade de estabelecer, em nível nacional, uma política de formação inicial do professor universitário. Não é mais cabível a idéia de que os egressos das licenciaturas e bacharelados estejam aptos a atuar como docentes no ensino superior. É mister que o professor do ensino superior esteja preparado em termos de conteúdo, mas a parte pedagógica também é de suma importância. Em relação a esta, vários autores enfatizam a necessidade de o docente universitário estar preparado pedagogicamente para a ação docente (Benedito e Antoli (1994), Esteves (1992)). É imprescindível que haja rigorismo na autorização e reconhecimento de cursos e efetivo acompanhamento dos órgãos responsáveis para que esse requisito seja cumprido. É possível um profissional (engenheiro, químico, médico, dentista) exercer sua profissão sem a devida formação? Por que o professor universitário é capaz de executar sua função sem a devida preparação? A docência do ensino superior é um "bico"... uma semiprofissão?

- atrelado ao item anterior, é indispensável que as instituições privadas de ensino superior possibilitem aos docentes com deficiências na formação inicial condições de suprir tais lacunas com programas de formação continuada, em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Existem excelentes programas no Brasil e Exterior. É mister que seja possibilitada ao docente essa oportunidade de formação continuada, uma vez que não foi privilegiado antes de seu ingresso profissional na universidade. Cuidar da qualificação de recursos humanos é investimento, retorno, melhoria na qualidade de Ensino e Pesquisa.

---

- avaliar, reavaliar e controlar a expansão dos programas de pós-graduação. Espera-se que os cursos sejam de qualidade e voltados à pesquisa e à preparação da docência. Reconhece-se que os programas de pós-graduação ajudaram muito a qualificar o corpo docente nas universidades, mas nem por isso a qualidade deve ser deixada de lado. Conforme Sobrinho (1994), a pós-graduação deve ser discutida como escola de formação de professores para a educação superior. Exceto os cursos de educação, os demais têm pouca preocupação com a formação do docente. Os cursos, sem desviar-se dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas, que necessitam de tratamento profundo e rigoroso, não poderão negligenciar a formação do professor para a continuidade de construção de uma universidade rigorosa, crítica e relevante.

- cada universidade deverá destinar, anualmente, percentual de sua receita para implantar/implementar políticas de formação continuada. É importante que cada instituição tenha um setor/serviço que cuide dessa área. A universidade não poderá marginalizar os docentes lotados em serviços administrativos e recensear os professores que nunca participam de atividades desse gênero. As políticas deverão abranger cursos de curta, média e longa duração, realizados em nível de instituição, fora dela e até no Exterior, e abordar conteúdos curriculares, questões didático-pedagógicas, como as relacionadas à Pesquisa.

- os programas de formação continuada devem atender às necessidades das instituições e dos envolvidos. A perspectiva inovadora/transformadora, através de metodologia dinâmica, cuja flexibilidade seja condição, deve ser o princípio norteador.

- a criação de um clima organizacional de incentivo e de valorização do docente que aderir a programas dessa natureza ajudará em muito a incrementar políticas de formação continuada. E, para concluir, afirma-se com convicção que a formação continuada é um processo longo, de conquista, de investimentos, cujo ápice é a melhoria da qualidade de ensino e, para ter êxito, esse processo precisa ser compartilhado mutuamente : instituição e docentes.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

1. AGUIAR, F. Educação e educadores na América Latina: propostas e perspectivas de atuação. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 80-1, nov. 1991.

2. BENEDITO I ANTOLI, V. Formación permanente del profesorado universitario. **III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 231-59, 1994.
3. BERGEL, N. A. N. A formação pedagógica do professor de 3º grau. **Reunião Anual da Anped**. Caxambu, Anped, 1993.
4. CHAKUR, C. R. S. L. Profissionalização docente: uma leitura Piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.
5. COELHO, P.R. Estrutura e funcionamento do ensino: uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Cadernos do CED**. Florianópolis, v. 6, n. 14, p. 7-25, jul./dez. 1989.
6. CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Catálogo das universidades brasileiras**. Brasília : CRUB, 1995.
7. CORSO MAGDALENA, B.; ROSSATO, R. A desqualificação docente: uma face da crise do ensino superior no Rio Grande do Sul. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 14, n. 23, P. 49-63, 1.sem. 1992.
8. CORTES, H. S.; HUERGA, S.M.R. Qualidade do ensino superior: a formação pedagógica do professor, **Educação**, Porto Alegre, v. 9, n.11, p. 73-83, 1986.
9. CUNHA, L. A. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão, **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n.3, p. 10-12, jun. 1992.
10. CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento, **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.
11. ESTEVES, A. J. ; STOER, S. R. A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento. Porto : Afrontamento, 1992.
12. FELDENS, M. G. F. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais, **Educação Brasileira**, Brasília, v.18, n. 36, p. 113-132, jan./jun. 1996.

13. FERRERES PAVÍA, V.S. Modelos de desarrollo profesional y autonomía, **III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 177-189, 1994.
14. FONSECA, D. M. O ensino superior privado no Brasil, **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 26-31, jun. 1992.
15. GARCÍA DE LEÓN, M. A. El profesor ideal ( La actividad docente através del alumnado, los "mass media" y las políticas educativas), **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 51, p. 338-355, ago. 1995.
16. GIL, A C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo : Atlas, 1990.
17. GRAÇA, V. Comunidade europeia: a educação e os professores, **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 91-97, jun 1992.
18. IMBERNON, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.
19. LAMPERT, E. et al. **Educação permanente**. Porto Alegre : Sagra, 1979.
20. MACHADO, C. L. B. Pesquisa-ação: formação de educadores universitários, **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 29, n. 135, P.81-93, nov./dez. 1993.
21. MARCELO GARCÍA, C. El perfil del profesor universitario y su formación inicial, **III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 189-230, 1994.
22. MENEZES, L. C. (Org) **Professor: formação e profissão**. Campinas : Autores Associados, 1996.
23. MIRANDA, G. L. Formar professores - apontamentos críticos, **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 5, p. 137-147, 1992.
24. MONTERO MESA, L. El perfil del profesor universitario y su formación inicial, **III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 215-27, 1994.
25. NÓVOA, A. A formação contínua dos professores no contexto da reforma: in: **Portugal, Universidade Aveira Formação contínua de professores**. Realidade e perspectivas. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.

- 
26. NUCLEO DE VICERRECTORES ACADEMICOS. CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. COMISION PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA, **La formación del profesor universitario y sua incidencia en la problematica universitaria**, Planiuc, Valencia, v. 8/10, n.15/17, p 189/1991.
  27. PAIVA, R. M. C. **A formação do professor universitário**, Correio: Porto Alegre, v.8, n. 55, p.42-59, jan./abr., 1967.
  28. PASTORE, J. O futuro do trabalho no Brasil e o mundo, **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 65, p. 31-38, jan./mar. 1995.
  29. PEREIRA, A. A. O bom professor na percepção dos alunos de pedagogia da UFPI, **Educação & compromisso**, Teresina, v.7, n. 1/2, p.9-16, jan./dez. 1995.
  30. RIBEIRO, C. Ser professor... ou professor ser ? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 5, p. 15-19, 1992.
  31. RIBEIRO GONÇALVES, F. A formação contínua dos professores, **Noesis**, Lisboa, n. 17, p. 55-6, dez. 1990.
  32. ROCHA, D. M. ; MARCHIORI, I. C. ; SCHAURICH, A. E. P. Análise da formação pedagógica do profissional de ensino de 3º Grau, **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 6, n.3, p. 1-60, 1978.
  33. SILVA JÚNIOR, C. A. Pós-graduação em educação e socialização do conhecimento, **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 102-109, jun. 1994.
  34. SOBRINHO, J. D. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior, **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v.4, n.7, p.92-97, jun. 1994.
  35. TEODORO, A. Uma ação sindical renovada num mundo em transformação para mudar a escola e valorizar a profissão docente, **Universidade e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 98-102, jun. 1992.
  36. TRAMONTIN, R. Ensino superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento, **Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 35-62, jan./jun. 1996.

- 
- 
37. VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L. M. G.; SOUZA, L. C. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária, **Reunião Anual da Anped**, Caxambu, Anped, 1993.
38. VILLAR ANGULO, L. M. **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Granada: Universidad de Granada, 1990.