

Formação pedagógica de educadores da educação superior no Brasil: Algumas implicações

Raimundo Barbosa Silva Filho ¹

RESUMO - Este trabalho foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e objetiva refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário no Brasil. Procura-se analisar alguns aspectos relacionados a essa temática, sua desvalorização perante o mundo acadêmico, e, como alguns teóricos percebem as influências dessa formação na vida do aprendente. Discorre-se um breve histórico sobre a educação superior no Brasil desde a chegada da família real até aos dias atuais. Observa-se que desde 1882 já havia registros da necessidade de uma reforma na postura pedagógica do educador superior e que títulos de mestre e doutor, a priori não satisfazem essa necessidade. Essa formação não decorre de um processo neutro, deve ser intencional e que na prática quanto mais o docente é qualificado, mais se afasta do ensino. A pesquisa científica deve ter como prioridade a dúvida. Portanto a docência universitária requer do professor conhecimentos pedagógicos que se devem transformar em conhecimento científico, em saber transmissível e assimilável pelos alunos. Sua formação deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo e que a academia deva ser o lócus de produção de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Educação superior; formação pedagógica; ensino; pesquisa.

Pedagogical formation of educators in higher education in Brazil: Some implications

ABSTRACT - This work was built up from bibliographic research and aims to think deeply about the importance of the pedagogical formation for the university teacher in Brazil. It is sought to analyze some aspects concerning to this thematic, its devaluation before the academic world, and – as some theorists realize – the influences of this formation in the learner's life. A brief history about the higher education in Brazil – since the Royal Family's arrival until the current days – has been discoursed. It is observed that since 1882 there have been records of the need for a reform in the pedagogical attitude of the educator in higher education and in advance titles of master and doctorate do not meet the need. That formation does not come from a neutral process, it is supposed to be intentional, and that in the practice, the more qualified the teacher is, the further from the teaching he gets. The scientific research must have the doubt as priority. Therefore, the university teaching requires from the teacher pedagogical knowledge which must be turned into scientific knowledge, into transmissible knowing, absorbable by the students. His formation must provide an autonomous thought, about critical-reflexive sense, and that the academy must be the locus of production of teaching and research.

Key words: High Education; Pedagogical Formation; Teaching; Research.

¹ Faculdade Atual/AP

Considerações Iniciais

O foco desta pesquisa é o estudo bibliográfico da formação pedagógica do professor do ensino universitário no Brasil e a sua desvalorização perante o mundo acadêmico, devido a um olhar com excessivo reducionismo em oposição à valorização do professor pesquisador.

Tem-se como objetivo principal observar alguns comentários sobre a desvalorização do ensino na educação superior e como alguns teóricos percebem a docência e como ela poderá influenciar o processo de ensino aprendizagem destes aprendentes e que segundo Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) e Silva Filho (2012), o professor que atua na educação superior no que se refere ao ensino é muitas vezes “*mal visto*” e considerado por alguns como profissionais de segunda categoria.

Introdução

A preocupação em pensar o que demanda a sociedade em relação ao docente, com competência para atender às expectativas do século XXI, mobilizou estudiosos e pesquisadores da educação a refletirem sobre alguns pontos que consideram necessários.

A princípio a educação superior brasileira teve seu início direcionando seus objetivos para a formação de burocratas para atuarem a serviço da coroa portuguesa, utilizando fundamentalmente o modelo europeu como foco para os ensinamentos. Com o advento das Escolas Régias com base em cátedras vitalícias (que só foi substituída em 1968, com a Lei 5540/1968) criou-se alguns cursos como Direito, Medicina, Engenharia, dentre outros. Somente em 1920

cria-se a primeira universidade brasileira, que segundo alguns comentários, serviria para dar o título de Doutor Honoris Causas ao Rei da Bélgica (FAVERO, 1980).

No início século XX, por volta de 1916, criou-se a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, e, em 1931 foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1947 surge a primeira Universidade Católica. Sob a liderança de Francisco Azevedo, cria-se a Universidade Pública Estadual de São Paulo, tornando o maior centro de pesquisa do Brasil. No período de 1945/64 há uma integração do ensino superior (FAVERO, 1980).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 4.024/1961, há um reforço na aplicação do modelo tradicional das Instituições de Ensino Superior/IES. Manteve-se a preocupação com o ensino, deixando de lado a pesquisa e fortalecendo ainda mais a centralização do sistema de educação superior. Neste período cria-se a Universidade de Brasília. Com a ditadura de 1964 cria-se a assessoria de informações nas IES. Nesse contexto, os educandos eram considerados meros agentes passivos (FAVERO, 1980).

Antecedendo a Constituição Federal de 1988, alguns representantes da sociedade civil se posicionavam a favor da universidade pública e do ensino laico, enquanto o setor privado procurava diminuir a interferência estatal no ensino. Em 1996 com a promulgação da LDBEN/96, a mesma tem como objetivo estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo

(LDBEN 9.394/96, Artigo 43, parágrafos III, IV e V, BRASIL, 1986).

A necessidade de uma “*prática pedagógica eficaz*” na educação superior brasileira vem sendo vista desde Rui Barbosa, já em 1882, o que é reafirmado por Teixeira (1989), quando discorre que em 1931, Francisco Campos, Ministro da Educação, prioriza o ensino médio em detrimento da educação superior e hoje é observado quando a formação de mestres e doutores é direcionada para a pesquisa. Segundo Masetto (2003), referindo-se à falta de preparação pedagógica “é o ponto mais carente do professor universitário” e que a docência “deve ter como função criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes.” (MASETTO, 2008, p.14).

Observa-se que atualmente para participar da educação superior como educador, cobra-se apenas o conhecimento do conteúdo. Segundo Gil (2005, p. 17), no momento que se “analisa o problema do magistério superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores”. Essa formação não deve acontecer sob um processo neutro, mas sim, sob algumas concepções e que segundo Libâneo (2008, p. 27), “essa formação deve ser intencional e organizado de uma preparação teórico-científico e técnicas...”. Segundo Lucarelli (2000, p. 23), deve ser um espaço de “conexão, subjetividade e cultura”.

Segundo Silva Filho (2012, p. 41), a competência do educador “não deve ser vista com um olhar simplista e que o educador que se dedica prioritariamente ao ensino não é bem visto”. Segundo Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), a própria docência é vista com excesso de

reducionismo. Com o direcionamento do ensino superior ao modelo humboldtiano a produção do docente é avaliada através de sua produção acadêmica, desprestigiando ainda mais o educador que ensina. Na prática não deve ser visto com bons olhos um educador que só exerce o ensino e nem alguém que somente pesquise.

Freire (1996) leciona que pensar o ensino ligado a pesquisa significa reconhecer que esta tem por princípio fundamental a dúvida e que o educador deve estar “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, e as suas inibições” e que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Isto é referenciado por Masetto (2008) quando diz que toda atividade que o professor realiza é pesquisa.

Breve histórico sobre a educação superior no Brasil

A partir de 1808 com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, os cursos superiores foram estruturados em estabelecimentos isolados. Iniciam-se os primeiros cursos voltados para a formação profissional prática e não teórica. Anteriormente o brasileiro que quisesse cursar a educação superior teria que ir à metrópole cursar sua graduação na Universidade de Coimbra em Portugal. Essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. A pretensão da coroa portuguesa segundo Santos (2003) era formar “[...] burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais

liberais” (SANTOS, 2003, p. 43) e segundo Masseto (2008) teve como fundamento o modelo da educação europeia.

Somente em 1820 foram criadas as escolas Régias Superiores, com sua organização didática e estrutura com base em cátedras vitalícias, os cursos ministrados eram: Direito, na cidade de Olinda, no estado de Pernambuco; Medicina, em Salvador, no estado da Bahia, e Engenharia, na cidade do Rio de Janeiro, e ainda os cursos de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura. Essas Escolas seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Talvez devido ao alto conceito da Universidade de Coimbra, somente cem anos após as instalações das escolas superiores foi instituída a primeira universidade brasileira, conhecida atualmente como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conforme Decreto nº14.343 (TEIXEIRA 1989). Segundo Faveiro (1980), seguiam alguns comentários que sua criação devia-se à visita que o Rei da Bélgica fazia ao Brasil, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor Honoris Causa. (FAVEIRO 1980).

No início do século XX foi criado a Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1916; Academia Brasileira de Ciências; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que tinha como bandeira a criação do Ministério da Educação. Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Gustavo

Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1937/45, criou a Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior no Brasil. Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil e em 1947 foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia, título este similar a outras congêneres no mundo. (SCHWARTZMAN, 1980).

Em 1934, liderado por Fernando de Azevedo e incentivado pelo jornal O Estado de São Paulo, recebendo apoio do governo estadual, “São Paulo cria sua universidade pública estadual, a qual representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior, tornando-se o maior centro de pesquisa do Brasil.” (SGUISSARDI, 2006, p.354). No período populista de 1945/64, ocorreu um processo de integração do ensino superior, e com isso o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas (CUNHA, 1983). Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais – 9 universidades religiosas sendo 8 católicas e 1 presbiteriana (SAMPAIO 2000), criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938. (FAVEIRO, 1994).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de diretrizes e Base da Educação Brasileira, nº 4.024. Essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Deixou ileso a cátedra vitalícia; as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; manteve

maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa; concedeu expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior; fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Nesse mesmo período com a transferência da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília, criou-se a Universidade de Brasília (SGUISSARDI, 2006, p.354).

Em 1964 com a tomada do poder pelos militares, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (OLIVEN, 1989).

Em 1968, surge uma nova discussão, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/68, que criava os departamentos em substituição as antigas cátedras, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações (OLIVEN, 1989).

O aluno nesse contexto educacional era um mero agente passivo que recebia do professor os conhecimentos por meio de aulas expositivas, palestras e monólogos. Em momento algum ele podia se manifestar quanto à postura do professor, não havia a comunicação e a afetividade entre professor e aluno, essas aptidões não tinham prioridade no processo de ensino-aprendizagem, isso continuou até por volta dos anos 1970. Considera-se que ainda hoje há fortes indícios que alguns educadores ainda

executam este método. Em 1972, foi criado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo principal de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, que serviu de orientação às suas políticas (OLIVEN, 1989).

Nos antecedentes à promulgação da Constituição Brasileira de 1988, várias associações da sociedade civil estiveram presentes. De um lado, estavam aquelas que se identificavam com os interesses da educação pública, posicionando-se a favor do ensino público laico e gratuito. De outro lado, os grupos ligados ao setor privado, interessados em diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais. A Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; criou o Regime Jurídico Único e em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades. (BRASIL, 1988).

A partir de 1996, com a promulgação da nova LDBEN, para efetivar a educação superior, tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Conforme visto, no seu Artigo 43, parágrafos III, IV e V que garantem:

Parágrafo III: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Parágrafo IV: promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino,

de publicações ou de outras formas de comunicação. Parágrafo V: suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. (LDBEN, 1996).

A LDBN, Lei nº 9.394/96 definiu a tipologia das IES que trouxe inovações no sistema de ensino superior principalmente dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos nº 3.860/01 e 2.406/97. No nível das instituições, isto é, no plano vertical, além das já existentes, foram criados mais dois novos tipos: a universidade especializada e os centros universitários. No plano horizontal, criaram-se novos tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais (no nível da graduação), os mestrados profissionais (no nível da pós-graduação) e a regulamentação da educação à distância. (INEP, 1999).

Um pensar sobre a formação pedagógica no ensino superior no Brasil

Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). E isto é reafirmado por Teixeira (1989), quando em 1931, Francisco Campos, então Ministro da Educação de Getúlio Vargas, priorizava a política do ensino médio em detrimento a política do ensino superior. Percebe-se que há necessidade de aprimoramento

da postura didática do professor da educação superior e a falta de priorização, já é vista há muito tempo, e a exigência de títulos de mestre e doutor não satisfaz a priori essa necessidade, já que o preparo deste é direcionado para a pesquisa e não para a docência e esse direcionamento induz ainda mais à produtividade científica em detrimento da eficiência no desempenho da docência superior, neste de acordo com o PNG (1999, p.13),

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber em perspectiva epistêmica. (PNG, 1999, p.13).

Mesmos com essas titulações, observa-se que não há garantia de uma eficiência da conduta didático-pedagógica destes profissionais, já que os mesmos fazem um preparo em pesquisa e muitos deles posteriormente irão desenvolver suas atividades na docência, isso corrobora ainda mais para esse disparate. Isto é afirmado por Kennedy (1997), que os “professores em treinamento recebem pouca ou nenhuma preparação para a gama de desafios profissionais e pessoais que vão enfrentar como membros efetivos do corpo docente.” (KENNEDY, 1997, p. 30). Reafirmado por Arrom (2001, p. 269), a “Formação pedagógica de professores universitários, requer uma política global da universidade, o que dignifica as funções dos professores como fundamental para a excelência.”

Para Masetto (2003), o domínio do professor na área pedagógica é o ponto mais carente dos professores universitários, seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em

contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. Santos e Lima (2008) dizem ainda, que alguns professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores, ao longo de sua vida escolar o que lhes possibilitou formarem, assim, modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professores porque olham o professor e a universidade do ponto de vista do aluno, já que o trabalho docente é considerado uma atividade complexa por apresentar inúmeras faces para sua efetivação. (SANTOS; LIMA, 2008).

Masetto (2008) define a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos e que é sua “[...] a função de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades, nas atitudes e valores.” (MASETTO, 2008, p.14). Segundo Leitinho (2008), a formação deste professor precisa ter como propósito maior o estímulo à inovação, o sentido crítico e a criatividade e por essas razões ela deverá ser ofertada de forma diversificada nas diferentes instituições universitárias, possibilitando respostas efetivas às demandas e problemáticas pedagógicas dos professores ao longo do exercício profissional docente. (LEITINHO, 2008).

Para Tardif e Lessard (2005), ser docente no cotidiano nada mais é que “[...] Ensinar e

confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face” (p.71) “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades” (p. 267) “[...] e se colocar em jogo como integrante nas interações com os estudantes.” (p. 268).

Pensar a docência, segundo Coelho (1996), requer reflexões mais profundas, uma vez que por esta ser um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino e aprendizagem, do saber, assim como implica um repensar e recriar o fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. (COELHO, 1996).

Neste sentido, Freire (1996) afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (p. 22) “é sim um conteúdo precioso a ser construído e lapidado infinitamente” (p.23).

As exigências das IES quanto da participação do educador superior em sala de aula observa-se somente pelo conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, isso é corroborado através das avaliações nos concursos para esses cargos, através de avaliações de aulas didáticas, onde se observa, no primeiro momento, somente o conteúdo a ser ministrado e só posteriormente, ser um bom pesquisador. Segundo Gil (2005), há necessidade de requisitos

que contemplem mais amplamente essa participação:

Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. Subjacentes a requisitos: os requisitos legais, os requisitos pessoais e os requisitos técnicos. (GIL, 2005, p.17).

Os *requisitos legais*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) Art.: 66, que assegura que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e a Resolução nº. 20/77 do Conselho Federal de Educação, esta estabelece que as instituições de ensino superior devam aceitar docentes no seu quadro de funcionários e os candidatos ao cargo de docente devem ter a qualificação básica de pós-graduação comprovada pelo menos com trezentas e sessenta horas lato sensu e levar em conta os fatores relacionados com a disciplina ou o título de Doutor ou Mestre stricto sensu (GIL, 2005).

Requisitos pessoais - para desempenhar uma função é feita mediante procedimentos técnicos conhecidos como análise e descrição de cargos. Conhecendo as características de determinada função, é possível definir as [...] aptidões físicas e fisiológicas, características psicotemperamentais e intelectuais. (GIL, 2005, p. 17-18)

“*Requisitos técnicos* - voltados para o preparo especializado que estão na matéria, na cultura geral e nos conhecimentos e habilidades pedagógicas” (GIL, 2005, p. 18)

A formação de professores universitários não decorre de um processo neutro, mas sim de uma concepção de educação, de sociedade, de homem e de trabalho. Segundo Libâneo (2008), “A formação profissional é um processo pedagógico,

intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 27). Corroborado por Ferreira (2006), “[...] profissionalização não é e nem pode ser apenas sinônimo de competências e habilidades técnico-científicas, mas acima de tudo, deve significar compromisso e respeito pelo outro, [...] o ambiente de trabalho deve ser verdadeiramente humano.” (FERREIRA, 2006, p. 206). [...]. Veiga e Araújo (2005) dizem que eticamente o processo de trabalho docente deve se somar a outras dimensões tais como o planejamento, a organização e a operacionalização técnica do trabalho docente. [...] trata-se, a um só tempo, de atender as exigências individuais dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho, que normalmente apresenta intencionalidades educativas a serem perseguidas, destinadas à promoção da educação dos alunos, mas certamente também promotoras da educação dos educadores. (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 50-51).

Gibbs (2004) esclarece que as “práticas pontuais de formação de professores universitários por meio de seminários, simpósios, palestras, oficinas são iniciativas para melhorar a qualidade da docência.” Entretanto, abordagens adotadas nessas práticas se apresentam de “forma fragmentada e descontinuada e têm como foco o docente e seu ensino de modo tradicional.” (GIBBS, 2004, p.13). Já Lucarelli (2000), resgata a visão da pedagogia universitária como um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão.” (LUCARELLI, 2000, p.36).

Garcia (1999), ao refletir sobre as formas de organização e princípios norteadores dos programas de formação de professores universitários, retoma e amplia esta reflexão apontando as seguintes dimensões inerentes e indispensáveis ao exercício da docência na universidade, “conhecimento psicopedagógico, conhecimento de conteúdo, conhecimento didático e conhecimento do contexto.” (GARCIA, 1999, p. 27). Todas essas dimensões, segundo Demo (1998), devem estar subjacentes ao fortalecimento dos conceitos sobre competência acadêmica e competência didática, e comenta que se entende por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, de saber refazer permanentemente nessa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. “Mais que fazer oportunidade trata-se de fazer-se oportunidade.” (DEMO 1998, p.13). Conforme afirma Silva Filho (2012) quando discorre sobre a pedagogia da competência e aqui se faz uma analogia à competência didática da educação superior:

Não deve ser vista com um olhar simplista de educadores que podem se esconder atrás das definições acadêmicas e se esquecerem de trabalhar uma perspectiva de valorização da educação e saber. [...] e direcionar este saber para a inclusão, a transformação e a intervenção crítica dos indivíduos na realidade do mundo do trabalho. (SILVA FILHO, 2012, p.41).

Podemos considerar alguns fatores que levam à desvalorização do “*ensinar na educação superior*” a ficar em segundo plano, pois se verifica que o professor que se dedica prioritariamente ao ensino “*não é bem visto*” pelos seus colegas de profissão e conforme

discorre Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), “a própria docência tem sido vista com excessivo reducionismo ao ser identificada somente com as atividades que os professores realizam quando estão na sala de aula com seus alunos” (p. 170). A docência é considerada como uma atividade de menor importância. Acreditava-se que para ser um bom educador seria necessário apenas o “*saber fazer*”, pois segundo Masetto (1998, p.11), “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar” e isso levaria ao entendimento que não seria necessário um melhor preparo didático-pedagógico do professor que faz parte da educação superior.

Com o direcionamento das IES ao modelo humboldtiano, onde a produção do conhecimento é verificada através da pesquisa, o critério de avaliação de produtividade e qualidade docente é visto através da sua produção acadêmica e isso reforça a cultura de desprestígio do educador que ensina, conforme Pimentel (1993, p. 89), “a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” não acontece.

Na prática, o que se tem observado é que, quanto mais qualificado estiver o docente, mais tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação e da extensão para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação, como se essas atividades não pudessem coexistir muito menos integrar uma a outra. Na prática, o que se tem observado é que, ao falar-se em produção do conhecimento, parece que sempre se refere à pesquisa como seu sinônimo. Mas não se pode conceber, por exemplo, um professor que somente exerça o ensino; da mesma maneira, é muito difícil acreditar que alguém somente

pesquisa sem socializar os resultados de sua busca. (PIMENTEL, 1993).

No Brasil um referencial importante dessa discussão se encontra no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a qual apresenta a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios da educação nacional, mas não há até o momento obrigatoriedade de uma formação pedagógica específica para atuação na educação superior (BRASIL, 1988). Segundo Saviani (1998):

É possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1998, p. 144):

No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB – além, é claro, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: 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. (SAVIANI, 1998, p. 144).

Com esse entendimento, pode-se compreender que a formação pedagógica fica a critério das IES que oferecem os programas de pós-graduações, quanto à obrigatoriedade ou não na formação pedagógica do educador superior. Para atuar como docente pode ser necessário

somente ter uma formação em nível de pós-graduação, inclusive *lato sensu*, para ministrar aulas em diferentes cursos de graduação. Não implica em uma qualificação para a docência, sendo comumente articulada ao nível de graduação do próprio profissional, e se estiver vinculada a proposta da disciplina que uma instituição oferta em seus cursos, será suficiente para que esse profissional se torne um professor.

Esta desvalorização do educador que ensina, pode ser vista também em outros países, por exemplo, nos Estados Unidos, que segundo Serow (2000), ao discutir os resultados de sua pesquisa sobre a docência no ensino superior:

Um ponto de concordância entre os entrevistados era de que a pesquisa excedeu em importância o ensino no sistema de gratificações [...]. A importância da formação didático-pedagógica e a construção publicações em meios apropriados se tornaram essenciais não apenas para promoção e efetivação no cargo, mas também para manter a estima aos olhos de seus pares. (SEROW, 2000, p. 453).

Com o advento da “*democratização do ensino*”, a privatização da educação superior e obviamente a procura por mais educadores para suprir essa necessidade, verifica-se o empobrecimento na condução do ensino. Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que as oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, expansão esta que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 128-129, 141). Situações como essas são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza” ou da “cultura” de qualquer instituição de ensino superior. Poucos são os cursos que

disponibilizam aos pós-graduandos preparação específica para a docência.

As mudanças que ocorrem nas tecnologias, no ambiente, nas corporações interferem sistematicamente no meio social e com isso espera-se do conhecimento acadêmico um repensar. No que concerne ao trabalho docente o “*ser professor*” exige novas aprendizagens capazes de satisfazerem aos desafios colocados à nossa realidade entorno de uma educação diferenciada que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo. Moraes (1997) e Goergen e Moraes (2000) afirmam que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como nas diversas ciências, inclusive a Educação, levam também à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmos àqueles que já exercem suas funções (GOERGEN, 2000; MORAES, 1997). Não se pode aceitar educadores que, segundo Balzan (2008), atuam em seus ensinamentos com base somente em manuais didáticos:

Que sentido pode ter para eles ouvir docentes que falam, falam e falam... se suas falas continuam limitadas aos manuais didáticos ou, o que é pior, logo mais poderão ser acessadas nas apostilas que seus mestres depositarão nos serviços de xerox de tempos em tempos? Por que ainda continuamos a dar aulas, limitando-nos à exposição de conhecimentos se esses estão acessíveis sob várias formas aos nossos alunos e, certamente, de modo muito mais atraente que nossas cansativas aulas? Por que continuamos presos a formas de ensinar e aprender que tinham razão de ser até cerca de 30 anos atrás se tudo mudou em termos de acesso ao conhecimento? (BALZAN, 2008, p. 553).

Segundo Garcia (1999), a formação pedagógica do educador da educação superior deve ser compreendida como “um clima

organizacional de respeito positivo e de apoio, que tem como finalidade última, melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua e responsável dos educadores.” (GARCIA, 1999, p. 137). Cruz (2006) discorre que o desenvolvimento desta formação envolve o conhecimento pedagógico e o conhecimento da compreensão do professor sobre si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo, dos princípios do ensino, do currículo, do aluno, dos meios e recursos didáticos, da aprendizagem e do contexto, envolvendo também a aquisição de destrezas capacitadoras para a tarefa de ensinar. O desenvolvimento profissional pode ocorrer a partir de diferentes modelos:

- a) Aberto - capaz de interagir com o meio ambiente;
- b) flexível - capaz de adaptação e ajustamento a diferentes situações;
- c) dinâmico - capaz de estabelecer diferentes tipos de relacionamentos;
- d) Probabilística- capaz de agir com margens de erro / sucesso aceitável e certo nível de confiança. (CRUZ, 2006, p. 126).

Outros modelos de desenvolvimento profissional assim se apresentam: “individualmente orientada, a observação-avaliação, desenvolvimento e melhoria da formação, ou institucional ou indagativo cultura de investigação, formação e profissional.” (IMBERNON, 1998, p. 68-81).

Devemos considerar que o educador da educação superior também não pode ser visto somente pela prática docente ou como um pesquisador, já que exerce múltiplas funções dentro do espaço acadêmico: Orientação (tutoria), avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica – tomando

decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação – são aspectos que fazem parte das tarefas do professor universitário, porém que, de maneira geral, não são contempladas no processo de sua formação. (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995; KENNEDY, 1997; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Estes motivos verificados na ação dos educadores universitários vão muito além da visão de um professor, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), deve-se acrescentar à discussão a profissionalização, vista como “um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão.” (p. 31). Reafirmado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), “o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma ‘racionalidade técnica’ e sim sujeito construtor da sua profissão [...] como sujeito ativo o professor é um agente de “transformação.”” (p. 37).

Pode-se observar que estudiosos da área como Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) dizem que a formação pedagógica dos professores deve ser pautada em dois fatores: “*pensamento e ação*”, sempre em um processo que seja embasado em um desenvolvimento permanente, pois a formação de um educador não pode ser vista apenas com o término de sua formação em uma pós-graduação e sim deve se estender em toda sua carreira profissional (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995). Esse

“*pensamento e ação*” relaciona-se à abordagem reflexiva com destaque a orientação conceitual que está presente na maioria dos programas de formação pedagógica de professores para a educação superior, deixando de lado a formação com olhar somente técnico. (GIMENO SACRISTÁN; PEREZ GOMEZ, 1998).

Py et al (2003) fazem um questionamento, a preparação para professores às vezes é omissa por parte daqueles que são responsáveis por essa preparação, com o intuito de angariar alunos para seus cursos extracurriculares. Confirmado por Garcia (1999), “professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez por um breve curso de iniciação.” (p. 248). Vasconcelos (2000) entende que:

É da competência pedagógica que surge naturalmente o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Zabala (2004) afirma que, quando questionado o sentido e a relevância da formação do professor universitário, qual tipo de formação deveria ser ofertado e qual orientação deveria ser dada a essa formação, surgem os dilemas e as contradições, dificultando assim, sua organização, sendo de fundamental importância a sua superação, buscando-se um equilíbrio dialético entre os pólos que determinam essa organização.

Nesse repensar, o docente deve ser percebido como profissional que se apropria de conhecimentos e de suas tecnologias, construídos e difundidos especialmente pela instância

universitária, aos quais se expôs direta ou indiretamente durante o processo regulado de formação, e cuja crítica, advinda seja de novos conhecimentos ou tecnologias, da arte, da cultura, seja da própria prática profissional desenvolvida, seja da sociedade em que vive.

A necessidade da imbricação do ensino e pesquisa na educação superior

Pensar o ensino ligado à pesquisa significa reconhecer que esta tem por princípio fundamental a dúvida, que instiga, observa, reflete, levanta questões, procura respostas, estuda, constrói e reconstrói o conhecimento, deve ser um eixo articulador que proporciona situações para a necessária efetivação da qualidade docente. Este docente deve estar “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos e as suas inibições.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Reafirmado por Demo (2002), quando comenta que “a pesquisa é como um questionamento reconstrutivo” e deve buscar [...] na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática” (p. 9), que trabalhar a pesquisa na sala de aula o professor saiba “[...] propor seu modo próprio de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva (p.15).

Segundo Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isso é contemplado por Masetto (2008), quando faz referência à pesquisa como toda atividade que o professor realiza por meio de estudos e de suas

reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e resumos que possam ser lidos e discutidos por seus alunos. A docência exige o conhecimento, a pesquisa, a produção científica, a participação no processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo, o domínio na área pedagógica e o reconhecimento de que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno (MASETTO 2008). No entanto, os pesquisadores que investigam esse nível de ensino, alegam que existe uma acentuada desintegração nesse propósito. Argumenta que a dicotomia entre ensino e pesquisa foi solucionado na teoria, no entanto as práticas institucionais ainda divergem do seu propósito. (CARVALHO, 1997).

Discorre Carvalho (1997), que “se o professor que pesquisa não está em sala de aula, não está discutindo os resultados de seus trabalhos com os alunos e se o professor que não pesquisa está em sala de aula, o aluno está provavelmente recebendo informações não provenientes da produção científica do próprio professor.” (CARVALHO, 1997, p. 69). O que está se questionando é como isso tem ocorrido no interior das instituições do ensino superior e embasado em que *marcos teóricos* os professores têm realizado pesquisa e atuado enquanto docente. Reafirmado aqui por Gatti (2003):

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção do conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2003, p.79).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso de Graduação (criadas após a expedição dos Pareceres CNE/CSE nº 776, de 03/12/1997 e nº 583, de 04/04/2001) enfatizam a necessidade de se assegurar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e as atribuições específicas do curso, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos das áreas relativas ao curso específico no qual o estudante se insere de forma a possibilitar atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação, de maneira integrada e interdisciplinar. (CNE/CES, 2001).

Considerações finais

Considerando que os fundamentos desta pesquisa são parciais, compreende-se que a Formação Pedagógica na Educação Superior nos moldes que existem hoje não contribui plenamente para o crescimento intelectual do país e que a docência universitária requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente

das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.

A origem do ensino superior deve estar vinculada à constituição de instituições formais de ensino que atendam às exigências sociais, já que visam à formação de intelectuais especializados que mantenham a direção política, econômica, profissional, cultural entre outros fatores da sociedade, através do conhecimento.

Nóvoa (1992) contribui ao afirmar que, a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo, possibilitando o desenvolvimento pessoal, em que a vida do professor será produzida pela viabilização da autoconfiança participada e o pensamento independente. Reafirma que a formação desde educador deve ser investimento pessoal, que, por conseguinte contribui tanto para construção de uma identidade pessoal quanto profissional e que esta formação deve ser autônoma e contextualizada, onde professores aprimoram a sua capacidade de auto-desenvolvimento, reconstruindo permanentemente as suas identidades e que conceba como um ambiente educativo, conexo ao trabalho propriamente dito concomitantemente ao cotidiano escolar, entendendo que tal formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais.

Deste modo, a educação superior precisa instigar o educando a se preocupar com a valorização do conhecimento, a atualização contínua, a pesquisa, o estudo, a cooperação, a solidariedade entre educador e educando, a criatividade, o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Com um papel quase que exclusivamente burocrático, a educação superior, nestas condições, só reproduzirá as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados. Segundo Sousa Filho (2006):

Deve a universidade mudar e melhorar o ensino e a ciência que pratica orientada para os empreendimentos sociais de interesse público geral que promovam o bem-estar humano, a justiça, a democracia e a liberdade – coisas que, a dizer a verdade, nossas elites econômicas e políticas continuam a ignorar. (SOUSA FILHO, 2006, p. 176).

De acordo com o Plano Nacional de Educação/PNE, as universidades constituem a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. (PNE, Educação Superior, BRASIL, 2001).

Diante dessas afirmações, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que esses possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino e pesquisa. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino permitindo um novo olhar e consequentemente um novo docente.

Referências

ARROM, Joana Noguera. La formación pedagógica del profesorado universitario. Bordón: **Revista de Orientación Pedagógica**.

Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, v. 53 , n. 2, p. 269-277, 2001.

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. Lei No. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

_____. Lei no 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, Congresso Nacional.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, Senado Federal.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, Câmara Federal, 1990.

_____. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação.

_____- Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Inep, 1998.

_____. MEC/SESu /Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. “Padrões, critérios, indicadores de qualidade para autorização de cursos de pedagogia”. Brasília, s./d.

BALZAN, Newton Cesar. Como e por que inovar na educação superior. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de. **Articulação pesquisa/ensino na universidade brasileira**. Londrina, PR: UEL, 1997.

CNE/CES – Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001 – Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.

COELHO, I. M. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, v. 1, 1996.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente**. Granada, España: Universitario, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

_____. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FERREIRA, Bruna Milene. Ofício do professor universitário: o ethos do mestre. **Revista Acadêmica UNIFAN**, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, jan./jun. 2006.

For GRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Plano Nacional de Graduação (PNG) – versão 1999. Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>. Acesso em: 30 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: EDUC, 2003. n.16, 1º sem.

GIBBS, G. Mejorar La enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. **Educar**. Barcelona, UAB, n. 33, p.11-26, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia e acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In IMBERNÓN, F. (coord.) **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE/Horsori, 1993, p. 53-92.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C.; MORAES, S. (org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 101-162.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. **Revista de Pedagogía**, España, v. 53, n. 2, p. 67-77, 1998.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília, 1999.

KENNEDY, D. **Academic Duty**. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

LEITINHO, M. C.. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições**. Linhas críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la Universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en La formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sammus, 2003.

_____, (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MORAES, M. C.. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEN, Arabela Campos. Resgatando o significado do Departamento na Universidade brasileira. In MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior brasileiro**. São Paulo, Perspectiva, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTE, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PLANO Nacional de Graduação, 1999.

Py, F.C. et al. EAP: Ensino com qualidade. **Rev Assoc Paul Cir Dent**. 2003 jan/fev; 57(1): 6-17.

RAMALHO, L. B.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Foram professores profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre, Sulina, 2003.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SANTOS, W. T. P.; LIMA, M. F. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. In: **Salão de Extensão e Cultura 2008: estabelecendo diálogos, construindo perspectivas**. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

SANTOS, Miguel Rosa dos. **A política educacional brasileira e o ensino superior: uma visão panorâmica**. Produção discente do Mestrado em Educação, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, p. 45-86, 2003.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. **Higher Education**. v. 40. n.

4. December 2000. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.

SILVA FILHO, R.. Noções de competência: possíveis evidências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, 2, fev. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/9190>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? p. 351-370. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006.

SOUSA FILHO, Alípio. **O ideal de universidade e de sua missão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2005.

_____, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007.

ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Artigo submetido em maio de 2012
Aceito em maio de 2013*