

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO

BAZZO, Vera Lúcia – UFSC

GT-11: Política de Educação Superior

Resumo

Este trabalho resulta de uma investigação realizada em 2007 que discutia a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior. Analisa dados colhidos de entrevistas com 18 sujeitos, dois por curso, de diferentes áreas, selecionadas intencionalmente dentre aquelas mais distantes das licenciaturas. Os cursos escolhidos foram: Direito, Medicina, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Jornalismo, Biologia, Aqüicultura e Arquitetura. Motivam o presente *artigo* questões relacionadas aos seguintes objetivos: i) identificar as representações mais marcantes de aprendizagem da docência descritas por esses professores; ii) avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica poderiam colaborar para a constituição de sua profissionalidade docente; e iii) discutir uma política nacional de formação para esse nível de ensino, considerando criticamente os desafios colocados para a Educação Superior face às mudanças por que passa, hoje, a universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; constituição da profissionalidade docente; política nacional de formação do docente universitário.

Introdução

Neste trabalho preocupo-me em refletir, para tentar melhor compreender, de que forma profissionais de áreas diversas, sem nenhuma formação no campo da pedagogia, alçados à categoria de professores universitários por meio de um concurso de ingresso à carreira do magistério superior, constituem-se docentes. Parto do pressuposto já bastante discutido por vários autores (VASCONCELOS, 1998; ANASTASIOU 1998, 2001; ARIZA e TOSCANO, 2000; BORDAS e BAZZO, 2004; CUNHA, 1989, 1998, 2005 e 2006; GRIGOLI, 1990; ISAIA e BOLZAN, 2004; LUCARELLI, 2006; MARCELO GARCÍA, 1993 e 1995; MASETTO, 2000; MOROSINI, 2000; PACHANE, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PIMENTEL, 1993; ZABALZA, 2004, entre outros) de que não basta ao professor deter sólido conhecimento de sua área específica e nem mesmo ter passado por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como reza a lei¹, para ter sua profissionalidade docente assegurada.

Com base nos depoimentos dos professores sujeitos dessa investigação, e discutindo suas respostas em relação a como aprenderam a ser professores, percebo que sua aprendizagem se deu basicamente de forma empírica, quase sempre por imitação ou por ensaio e erro. Todos mencionaram o fato de não terem tido formação específica para o magistério superior antes de iniciarem suas carreiras na universidade e, embora houvessem feito cursos de PG (mestrado e doutorado), relataram que “aprenderam a fazer, fazendo”. Entre suas estratégias de sobrevivência na atividade docente, contou bastante também, segundo seus depoimentos, a experiência de terem sido aluno e de terem tido professores que, segundo suas lembranças, valia a pena tentar imitar.

A reflexão que faço a partir dessas constatações, portanto, é em torno a uma formação que vise à constituição da profissionalidade docente do professor universitário já como condição de ingresso na carreira docente. Uma exigência do próprio processo de recrutamento, logo, uma política institucional.

¹ No Brasil, a legislação educacional que trata da formação do professor da Educação Superior o faz de modo pontual e bastante superficial. A questão está situada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) da seguinte forma: 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.

Aprendendo a ser professor

Primeiro que eu demorei a perceber que você tinha que aprender a ser professora, aceitar isto já foi difícil. Se você tem a ilusão de que sendo um ótimo arquiteto será um ótimo professor não é fácil descobrir que um ótimo arquiteto pode não ser um bom professor e que um bom professor pode não ser um bom arquiteto. Mas eu não fiz nenhum curso específico (Sujeito entrevistado do Curso de Arquitetura).

Ao se enfrentar com a sala de aula, é comum que os professores se utilizem, mesmo sem se dar conta, de suas vivências como aluno, usando, então, o equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Esse equipamento, portanto, não é fruto de processos de formação específica para a docência. É, muito mais, resultado da acumulação de capital simbólico (BORDIEU, 1992) que lhes chega por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada. Assim, como lembra Tardif (2002, p.19-20), porque “os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – aproximadamente 16 anos”, tal experiência é necessariamente formadora, contribuindo para a aquisição de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno”. No caso dos professores da Educação Superior, estas experiências podem ser a principal, se não a única fonte de formação inicial para a docência e é com base nelas que pensam então estar preparados para iniciar suas carreiras. Isso se revelou bastante importante entre as estratégias de constituição da profissionalidade docente dos professores que entrevistei.

Não seria exagero dizer, como uma constatação genérica, que os professores universitários, apaziguados pela percepção de que “agiam como haviam recebido”, ou seja, por força do *habitus*, relegam os conhecimentos da área educacional a um plano secundário, deixando evidente desconhecer (ou mesmo minimizar) a necessidade da formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, pois, *aprendem ensinando e tentando imitar bons professores* que tiveram.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência (CUNHA, 2006, p.259).

Encontrei, no entanto, formulações que valorizavam a experiência por vir. Alguns sujeitos, os mais jovens na carreira, acreditavam que seriam um professor melhor daqui a uns anos, pois *confiam que sua trajetória terá bastante influência sobre seu crescimento profissional*. Essa percepção, embora ainda intuitiva e embrionária, pode ser relacionada ao que defende Ferry (Apud LUCARELLI, 2006, p.65) quando diz que a formação, nesse caso a constituição da profissionalidade docente, é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, portanto, uma trajetória pessoal na busca em si mesmo e nas experiências alheias. Formar-se, então, “é objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais longe”.

Um pequeno número de sujeitos comentou não entender porque a instituição (empregadora) não exigia uma formação específica para a docência como requisito para o início do exercício do magistério. Embora vindo de poucos, fica sinalizado que um processo de formação inicial visando a preparar profissionais para o exercício da docência poderia ser aceito, desde que fosse uma exigência institucional para o acesso à carreira e não uma imposição pós-contratação como são os programas, quase sempre improvisados e pouco orgânicos, de formação para professores em Estágio Probatório. Neste aspecto reside, a meu ver, uma das diferenças entre os seniores e os ingressantes, uma vez que quase todos os entrevistados do segundo grupo revelaram que *gostariam de ter tido alguma formação docente antes de entrar em sala de aula*.

A maioria dos entrevistados, seniores e ingressantes, porém, enfatizaram nunca ter tido nenhum tipo de formação pedagógica que os preparasse para o magistério. Foi freqüente a afirmação de que *davam aula por força de um contrato de trabalho*. Conforme a fala de vários deles, *aprenderam na marra*. As aulas que conseguiam programar, relatavam, eram a *imagem das aulas que haviam tido na graduação*. Não receberam formação para a docência em seus dois cursos de PG – nem no mestrado, nem no doutorado. Foram aprendendo pelo convívio com os pares e pela repetição. *Faço pouca inovação*, explicou um deles, *porque meu aprendizado se deu*

por exemplos, por pura empiria, e não com base teórica. Disse que, na sua área, os professores, como ele próprio, conseguem fazer apenas o suficiente para o estrito exercício, *para as escolas não fecharem*, pois não há nenhuma preocupação institucional em formar para a atividade docente. Não conheceu ninguém entre seus colegas que houvesse tido qualquer experiência formativa com esse objetivo, nem os antigos, nem os novos professores. Vai tentando melhorar, dizia, a cada novo semestre, a cada nova turma, mas reclamou de ser uma iniciativa solitária e baseada apenas na prática, logo, totalmente empírica.

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258).

No conjunto dos depoimentos, podemos concluir que é forte entre os professores uma visão não-profissional da docência. A afirmativa quase unânime de que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão ingênua e do senso-comum de que não é preciso se preparar para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência, dom, vocação (ZABALZA, 2002). Essa percepção, entretanto, está mudando rapidamente entre os professores mais jovens, que, apesar de ainda repetirem que aprendem por imitação, exemplo, autodidatismo etc. já percebem que *sofreriam menos* ou *quebrariam menos a cara* se recebessem uma formação inicial e passassem por processos continuados de desenvolvimento de sua profissionalidade docente ao longo de sua carreira.

Já conseguem também expressar seu desapontamento pela pouca importância institucional que tal formação recebe tanto nos cursos de PG quanto no início de suas carreiras como professor na universidade. E isso é uma novidade a ser explorada na direção da institucionalização de programas de formação.

Eu sinto falta de formação pedagógica inicial. Sinto por vários motivos. Um é o exemplo que eu contei que eu imaginava que os professores da casa, mais antigos, pudessem me acolher e falar: “vamos por aqui”, sabe? É que eu vim de outra universidade, então para mim era tudo muito novo, eu precisava de uma discussão mais...

E aí eu fui pela minha intuição mesmo...(Sujeito entrevistado do Curso de Jornalismo).

Declarações como essas foram freqüentes entre os professores recém-ingressantes. Outros, preocupados com a avaliação de que talvez fossem vítimas, mas também desapontados com a solidão dos primeiros dias assim se expressavam: *ninguém veio me perguntar como estava indo com os alunos. Você dá a disciplina e tchau! Só na hora em que os alunos forem reclamar é que talvez alguém venha conversar com você* (Grifos meus). Ao refletir com eles sobre isso, concluímos que tais “desabafos” poderiam ser entendidos como um indicador da aceitação e da validade de propostas de formação/recepção aos professores recém-contratados do tipo das que hoje existem em várias universidades, tais como o PROFOR/UFSC² e o PAAP/UFRGS³, citando apenas os que mais estudei, principalmente se forem levadas em conta suas necessidades e expectativas a respeito do conteúdo e da formatação desses processos formativos e não só o cumprimento de uma legislação vinculada ao estágio probatório.

Essas constatações, no entanto, reconhecem que o docente universitário preocupado com o estudo das questões pedagógicas e, portanto, interessado em desenvolver sua profissionalidade em processos formativos na área educacional, quando existe, surgiu recentemente. A confrontação das práticas de ensino definidas empiricamente com os marcos teóricos que as explicassem à luz de um contexto tão particular como é o universitário, é um processo de *per se* novo neste âmbito. Não é apenas coincidência, porém, que isso acontece ao mesmo tempo em que se “solidificam os mecanismos nacionais e supranacionais⁴ de regulação e controle na forma de ‘sistemas’ de avaliação” (SGUISSARDI, 2006, p. 65) e de extrema intensificação do

² Programa de Formação Continuada da Universidade federal de Santa Catarina.

³ Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁴ Vejam-se: Declaração da Sorbonne, 1998; Declaração de Bolonha, 1999; Declaração de Bergen, 2005.

trabalho docente. De qualquer maneira, o novo contexto coloca para os professores essa preocupação, fazendo-os, hoje, mais atentos à questão.

por uma política nacional de formação

Não se pode dizer que o recrutamento e seleção de professores para a Educação Superior não leve em conta a necessidade de uma sólida e exigente qualificação. O que se está tentando focalizar neste trabalho, porém, é o fato de lei não mencionar de forma explícita a importância de um processo de formação para a docência especificamente. Exige sim uma titulação em nível de PG *stricto sensu*, logo, preocupa-se com a capacidade de pesquisador que o docente deverá apresentar. Parte, pois, da compreensão de que o trabalho docente é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, considerando-a sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional.

Falta, conseqüentemente, o mesmo interesse em formar e valorizar no professor, aquele indivíduo que, além de pesquisador, será o mestre, o orientador, o que ministra aulas, que solicita exercícios, que informa e estimula a construção do conhecimento, que avalia a aprendizagem, que conversa, que educa, que acolhe o aluno em suas dificuldades, para dizer só algumas de suas complexas atribuições. Para alcançar tal profissionalidade não basta, embora ajude, existir em alguns cursos de PG (principalmente nos cursos *lato sensu*) a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior como acontece de certa forma por força da legislação que regulamenta os cursos de especialização. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela CAPES aos alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam estas experiências, qual é sua função na formação dos futuros professores e o que cabe aos respectivos tutores ou responsáveis na coordenação e no acompanhamento de tais exercícios. É necessária uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico

onde se dará o processo de aprendizagem⁵. Ou seja, é preciso que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de PG de todas as áreas, constituindo-se em programas **incentivados** de profissionalização para quem já é professor ou para aqueles que desejarem se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério da Educação Superior.

Tal formação, em minha maneira de ver, deveria ter a mesma importância e gozar das mesmas prerrogativas que tem a preparação para a pesquisa, uma vez que o docente desenvolverá o ensino na graduação e na pós-graduação na mesma medida em que se dedicará à elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão no decorrer de sua carreira. Assim, como dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 265), “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da *identidade de professores* nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

A formação que proponho para auxiliar a construção da profissionalidade docente do professor da educação superior, então, não será mais aquela orientada pela racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de “decisões alheias” ou seguidores de manuais de metodologia de ensino. A formação de que falo, e cuja compreensão fui aprofundando na esteira de muitos autores já mencionados, pode ser sintetizada pela seguinte citação de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 264):

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, [o professor] impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Farei a seguir, à guisa de conclusão, algumas considerações sobre o que poderiam ser programas institucionais de formação pedagógica para docentes de ensino

⁵ Ver Pachane (2003). Também são importantes as experiências do Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico - PAE, da Universidade de São Paulo.

superior que, julgo, deteriam alguma possibilidade de provocar mudanças/ inovações no ensino universitário, tornando-se um instrumento de constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente de um professor cidadão capaz de se comprometer com as mudanças sociais que nosso país demanda.

As análises que fiz dos programas hoje existentes mostram a concorrência de duas concepções básicas de formação pedagógica. Uma, talvez a mais freqüente, que segue um modelo “normativo-tecnicista” mais preocupado com a metodologia do ensino propriamente dita e visando a resultados mais imediatos nos índices de qualidade e gestão. Outra, mais rara, que segue um modelo participativo, autônomo, mais sensível às questões relacionadas com a interação entre os indivíduos, com a troca de experiências, com a construção do conhecimento e com a função social do ensino. É nesta que aposto, entendendo que a metodologia do ensino estaria intimamente ligada aos seus conteúdos, reforçando a afirmação de que forma e conteúdo são indissociáveis.

Um programa de formação que não se descuide dessas determinações, certamente, propiciaria espaços de discussão sobre a realidade social a ser explicada, legitimada ou contestada pelo conhecimento produzido; trataria de problematizar a relação dos saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência; questionaria a diferença de prestígio social que determinadas profissões recebem; colocaria na pauta a história das lutas dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado, entre outras questões mais voltadas à compreensão do contexto em que se exerce o trabalho docente. Isso, a meu ver, confere contornos datados historicamente à explicitação do projeto de constituição da profissionalidade docente do professor universitário (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

É fundamental, também, que os programas de formação pedagógica estejam inseridos em um projeto institucional mais amplo, cuja política e prática de gestão contemplem e superem ao mesmo tempo movimentos isolados e pouco orgânicos. Dessa forma, criar-se-iam condições para que um novo contexto pudesse abrigar a cultura da formação pedagógica para os docentes da Universidade, contribuindo para que tais processos sejam entendidos em sua complexidade e múltiplas determinações. Além disso, seriam valorizados, instituindo-se, conseqüentemente, indicadores que os considerem em processos avaliativos e de progressão na carreira.

É importante nesse afã de formação equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de cada

campo do conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique em segundo plano em investimento profissional. Esse é o passo mais difícil nesse processo, uma vez que o próprio estatuto científico da área da educação tem dificuldade em ser reconhecido. Primeiro o docente universitário se diz médico, dentista, engenheiro etc. e depois professor.

A superação dessa dicotomia só será possível na medida em que se considerar a prática docente uma prática social que contribui para formar as novas gerações, como o ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar/aprender. Será esse, então, o eixo nuclear de processos de formação pedagógica para a docência na Educação Superior.

A partir dessas definições, a produção de pesquisas e de conhecimento teórico sobre a pedagogia universitária deverá ser apoiada institucionalmente, nos mesmos moldes em que se apóia a produção de conhecimentos na área específica de cada curso ou disciplina.

A demanda pela atualização na área específica é naturalmente percebida como necessária sem contestação. Os professores continuamente participam de congressos, seminários, publicações, cursos de pós-graduação, entre outras iniciativas, por motivos óbvios, entre os quais a velocidade com que os conhecimentos de cada área se expandem; o necessário intercâmbio com os pares, além do incentivo e da recompensa institucional a esses movimentos: bolsas, auxílios financeiros, políticas públicas nesse sentido, e a supervalorização da titulação para a evolução na carreira, prestígio etc. Por outro lado, a demanda pelo desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica só acontecerá se houver primeiro o reconhecimento institucional e individual de sua necessidade.

Quando for superada a máxima do senso comum que diz "O bom profissional garante o bom professor de...", talvez possa surgir a compreensão de que o bom professor será o profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica e também no campo da educação. Este professor participaria tanto da produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente, quanto da pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico. Em relação à docência, tal formação visaria a perceber a importância da formação ética e humanística dos alunos, da interação professor-aluno e aluno-aluno, da clareza e organização das exposições, da necessidade de adequação da linguagem usada em sala de aula, das especificidades do

ensino em sua área - articulando conhecimento, habilidades e atitudes -, do uso adequado das tecnologias à disposição do ensino, entre outras questões. O bom professor seria, pois, aquele que, atento à complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social, pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica que emancipe intelectual e eticamente seus alunos.

Finalmente, a formação pedagógica do professor universitário, hoje, inscreve-se num complexo panorama de redefinições das funções sociais da educação superior, exigindo que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias constitutivas dos docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência local e mundial e de seu lugar na sociedade planetária (BATISTA e BATISTA, 2002).

Assim, à semelhança do que já vem acontecendo em outros países, e inspirando-se nos diversos programas desenvolvidos ao longo da década de 1990 e até hoje em várias universidades brasileiras, os professores, uma vez contratados, atravessariam seu período de regime probatório acompanhados por serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico que visariam a desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Isso sempre em direta relação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendidas em sua indissociabilidade, e por meio de trabalho coletivo e articulado com as particularidades de cada contexto de curso e de área de conhecimento. Estes serviços fariam parte da estrutura formal da universidade, em estreita relação/articulação com professores-didatas das várias áreas do conhecimento e com professores dos Centros/Faculdades de Educação, formadores eles próprios de outros professores e que, por força de seu conhecimento específico e intimidade com a área educacional, estariam habilitados a colaborar em processos formativos que visassem à constituição e permanente desenvolvimento da profissionalidade docente dos colegas, sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos.

Uma política nacional de formação de professores para o nível superior, além de estimular a valorização da atividade docente, regularia, então, dois momentos distintos, porém articulados desse processo: uma formação inicial em cursos de PG

stricto sensu, conforme já explicitado, que seria condição para se postular uma vaga na carreira; e, já no exercício, formação continuada, por meio de serviços institucionalizados que forneceriam ao professor ingressante o necessário suporte para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Tais programas seriam obrigatórios nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma porque incorporada ao cotidiano.

Nesse sentido, poderiam ser objeto de estudos e pesquisas desde as discussões dos projetos pedagógicos de cada curso até questões percebidas como merecedoras de maior reflexão nos processos de avaliação institucional, hoje instalados em todas as universidades brasileiras em atendimento ao que determina o programa SINAES. Essas atividades seriam permanentemente acompanhadas pelos próprios professores, bem como pelos alunos e pela instituição nos seus diversos níveis e empreendimentos avaliativos, sempre, porém, de características diagnósticas e emancipatórias.

Nesse processo, poder-se-ia esperar, em médio prazo, que o professor, ao perceber a importância do seu papel na tarefa educativa dos jovens para além da técnica e do domínio dos conteúdos específicos, fique cada vez mais envolvido pelas questões da educação e da real aprendizagem/formação de seus alunos, de tal sorte que, na mesma medida da importância que dá às pesquisas de sua área específica de conhecimento, engaje-se na investigação e na descoberta de novas e desafiantes maneiras de desenvolver o ensino.

É um pouco desta compreensão que vejo amparada pelos depoimentos dos professores que entrevistei. A literatura sobre o tema da valorização da formação docente, tanto nacional como internacional a que tive acesso, já é extensa e reforça essas reflexões, o que estimula a continuidade das pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

_____. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 35-42.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BORDAS, Méron Campos e BAZZO, Vera Lúcia. Relatos de um Programa Institucional de Aperfeiçoamento Pedagógico para professores universitários In: Anais do III Simpósio Internacional de Educação Superior - **Educação Superior e Inovações: tecendo redes entre a teoria e a prática**. Caxias do Sul. 2004. CD.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D. O.U.*, Brasília, DF, n. 248, dez.1996, p. 27 833-27 841.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: J.M. Editora, 1998.

_____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

_____. (Coord.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Fapergs/Cnpq. 2006.

DECLARAÇÃO de **Bergen**. Portugal: MCTES, 2005. Disponível em: http://www.mces.pt/index.php?id_categoria=12&id_item=2787&action=2. Acesso em junho de 2006.

DECLARAÇÃO de **Bolonha**. Portugal: MCTES/DGES, 2005. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Acordos/Declara%C3%A7%C3%A3o+Bolonha.htm>. Acesso em junho de 2006.

DECLARAÇÃO de **Sorbonne**. Lisboa: FENPROF, 2006. Disponível em: http://www.fenprof.pt/DynaData?SM_Doc/Mid_132/Doc_597/Anexos/Decalaracao%20da%20Sorbonne.pdf. Acesso em junho de 2000.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GRIGOLI, Josefa Ap. Gonçalves. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos**: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. 216 p. Tese (Doutorado

em Educação- Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

ISAIA e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, RS: UFSM. Vol.29, n.2, 2004. <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a9.htm> Acesso em 7 de set. de 2006.

LUCARELLI, Elisa. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. **Perspectiva**, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 24, n.1. p.273-296, jan/jun. 2006.

MARCELO GARCÍA, C. El perfil del profesor universitario y su formación inicial. **Anais III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1993.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda.. 1995.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000. P. 11-20.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. I)

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação *defensiva* no “modelo CAPES de avaliação” – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p.49-88, jan/jun. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 77-94.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.