

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Aline Camargo Tolentino Camilo
Oswaldo José Sobral

Resumo: O tema deste artigo é a necessidade de formação pedagógica do docente universitário, que foi delimitado em duas vertentes, o professor universitário e sua formação pedagógica e a importância da formação continuada. A problematização foi: Qual a importância da formação pedagógica do professor universitário na relação aluno, professor e conhecimento? O objetivo primordial foi demonstrar a importância da formação pedagógica na docência e como esta influência na formação do aluno, além de abordar, também, a formação continuada de professores. E, como metodologia realizou-se uma pesquisa bibliográfica que utilizou os seguintes autores: Anastasiou (2002; 2003); Freitas (1999); Libâneo (1998); Machado (1999); Masetto (2003); Mizukami (2002); Morin (2000), dentre outros. Este trabalho acadêmico visa à reflexão sobre a importância da formação pedagógica do professor universitário, que traz responsabilidades diretas para a prática educativa, construção de identidade profissional e qualidade do ensino superior, gerando a tríade aluno-professor- conhecimento. Percebeu-se a necessidade das instituições de ensino superior implantar programas de formação continuada que contemplem a formação pedagógica dos seus professores. Os programas voltados à formação pedagógica são necessários, possíveis de serem realizados e capazes de despertar nos professores universitários, principiantes ou veteranos, maior comprometimento com as questões educacionais. Enfim, faz-se urgente uma política de formação do professor universitário que vise o desenvolvimento profissional desses docentes, tendo em vista que dos professores de educação superior não se exige legalmente formação pedagógica, o que gera o frequente despreparo dos docentes, a análise da realidade concreta se apresenta como uma fonte de indicadores para uma necessária formação continuada.

Palavras-chaves: professor universitário; formação pedagógica; formação continuada.

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL FORMATION OF TEACHERS COLLEGE

Abstract: The subject of this article is the need for pedagogical training of university teachers, which was defined in two ways, college professor and his pedagogical training and the importance of continuing education. The problem-question was: What is the importance of teacher training university teachers on student relationship, teacher and knowledge? The primary objective was to demonstrate the importance of pedagogical training on teaching and how these influence the education of students, in addition to addressing also the continuing education of teachers. And, as the methodology was carried out a literature search that used the following authors: Anastasiou (2002, 2003), Freitas (1999), Lampert (1998); Libâneo (1998), Machado (1999); Masetto (2003); Mizukami (2002); Morin (2000), among others. This academic work reflects on the importance of pedagogical training of university professor, which brings direct responsibilities for educational practice, construction of professional identity and quality of higher education, creating a triad student-teacher-knowledge. Realized the need for college education institutions to implement continuing education programs that contemplate the pedagogical training of teachers. Programs for teacher training are needed, that can be performed and able to awaken in academics, beginners or veterans, greater commitment to educational questions. Finally, it is urgent policy teacher training college which affects professional development of these teachers, considering that teachers of college education is not required legally pedagogical training, which creates the frequent unpreparedness of teachers, the analysis of reality concrete is presented as a source of indicators for necessary continued formation.

Keywords: college teacher, pedagogical formation, continued formation.

Introdução

Este artigo científico é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em nível de especialização, produzido como condição final para a obtenção do título de especialista em Docência Universitária, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas.

O tema do artigo é a necessidade de formação pedagógica do docente universitário, que foi delimitado em duas vertentes, o professor universitário e sua formação pedagógica e a importância da formação continuada. Esta questão que ocupa já há algumas décadas espaços em livros e publicações bibliográficas especializadas, continua sendo objeto de reflexões. E, a questão-problema foi: Qual a importância da formação pedagógica do professor universitário na relação aluno, professor e conhecimento?

Atualmente, entende-se cada vez mais a obrigatoriedade de que os professores universitários obtenham títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se estas titulações, do modo como vêm sendo outorgadas, possam contribuir de verdade para a melhoria da qualidade didática no ensino superior. A formação exigida para docência no ensino superior tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

O trabalho teve como objetivo primordial demonstrar a importância da formação pedagógica na docência e como esta influência na formação do aluno, além de abordar, também, a formação continuada de professores. E, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, cujos principais autores abordados foram: Anastasiou (2002; 2003); Freitas (1999); Lampert (1998); Libâneo (1998); Machado (1999); Masetto (2003); Mizukami (2002); Morin (2000), dentre outros.

Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados.

O Professor Universitário e Sua Formação Pedagógica

A partir da metade do século XX a formação docente adquiriu um amplo leque de discussões e pesquisas no meio acadêmico e na sociedade, como também na definição das políticas públicas projetadas em nosso país. A formação de profissionais da educação vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas ocorridas em nosso país desde o final da década de 1970, sendo que esta formação tem se apresentado como “elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 17-18).

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular

situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

A docência universitária, no que se refere a sua formação, constituiu-se em sua historicidade como uma atividade de pequena significância. De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente, para o ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e instituições formadoras. Essa visão surge no Brasil somente cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores. Daí se pensar a utilidade e o papel da Universidade. Morin (2000, p. 15), alega que:

a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbem de reexaminá-la (ao mesmo tempo em que) gera saberes, ideias e valores que posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora.

A partir deste pressuposto cabe a seguinte reflexão, a universidade que gera saberes releva a formação do profissional ali presente. No princípio havia a preocupação com o profissional, para que este se despontasse, acreditava-se que o treinamento profissional poderia ser dado por qualquer um que tivesse determinado domínio sobre alguma tarefa. Portanto, ensinar era aplicar apenas aulas expositivas sobre determinado assunto. A crença era que, como alguns ainda hoje creem, “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo inquietudes com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho (MASETTO, 1998, p. 11).

Com o início das universidades do “modelo humboldtiano”, a preocupação voltou-se na preparação para a condução de pesquisas, assim, o ensino pedagógico continuou a ser lãnguideo, as atividades realizadas com os graduandos não eram forma de produção ou facilitação do conhecimento e sim de reprodução do que era ministrado. Como resultado decorrente da inserção das pesquisas os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica dos professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser ações que disputam entre si e como os critérios de avaliação reconhecem apenas a pesquisa, uma cultura de descrédito à docência acaba sendo semeada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel (1993), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que os elementos-chave do processo de pesquisa não são os mesmos do ensino. Considerando tais diferenças, conclui-se que ser renomado pesquisador não é garantia de excelência pedagógica, pois, quando nos programas de pós-graduação, os estudantes sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixam de lado o desenvolvimento das características necessárias para o ensino. Porém, existem estudiosos que defendem que “a pesquisa é um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES, 2004, p. 10). Como afirma Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Percebe-se, então, que a prática

usual nas universidades faz com que sejam geradas estas concorrências para a desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura valores desiguais para o ensino e a pesquisa.

Todavia, de acordo com o que afirma Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (grifado no original). Nessa mesma linha, Garcia (1999) alega que, em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa. Ou seja, as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou essencialmente independentes uma da outra. Alguns estudiosos, como Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros, indicam três dimensões da formação do docente: 1) a dimensão profissional, na qual se aninhamos elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; 2) a dimensão pessoal, que precisa desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; 3) a dimensão organizacional, com a qual são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Entretanto, o que vemos na prática é o que alguns autores afirmam ser um processo de *fastfoodização* da universidade (BOXUS; DEBRY; LECLERCQ, 1998), ou seja, uma quantidade exagerada de estudantes, um ensino rápido, porém sem qualidade. Onde predomina o despreparo dos professores o que evidencia que a formação pedagógica do docente está cada vez mais escassa. Segundo Cunha (2006): “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Em geral os professores preocupam-se demasiadamente com o conteúdo que irão ministrar, porém esquecem-se dos alunos, que estão sujeitos a este aprendizado.

O sistema de educação vive na atualidade um processo de democratização do acesso ao ensino superior, o que gera maior heterogeneidade de alunos, levando os professores à necessidade e saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação entre aluno e professor, antes indicador de qualidade, hoje representa a não eficiência do sistema.

No Brasil, não há amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Faz-se necessário lembrar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário, uma vez que dentro da amplitude de cursos oferecidos, nas diversas áreas, nem sempre os professores têm formação pedagógica por vários motivos. Um deles, que já foi citado anteriormente, é o fato de ser grande o número de professores que atuam em diferentes cursos de graduação não licenciados para a docência que aprenderam didática com sua própria prática, nem sempre tendo tempo e ou subsídios para refletir

suas experiências pedagógicas. Com isso o docente passa a ser também um aprendiz. A análise de Lortie (2005), mesmo que apresente uma distância no tempo, pode ser considerada válida, ainda hoje, pois para ele

o aprendizado por observação, que é a experiência de todos aqueles que entram na carreira de professores, começa o processo de socialização na profissão de uma forma particular. Ele familiariza os alunos com as tarefas do professor e faz com que eles pensem no desenvolvimento das identificações com professores. Ele, entretanto, não tem uma base para uma avaliação técnica informada das técnicas de ensino ou encoraja o desenvolvimento de orientações analíticas em relação ao trabalho. A menos que os professores experientes passem por experiências de treinamento que possam confrontar as suas experiências e tradições, a ocupação vai ser praticada por pessoas que tem pouca preocupação em construir uma cultura de técnica compartilhada. Na ausência desta cultura, as histórias diversas de professores vão ter um papel importante na sua atividade diária. A esse respeito aprendizagem por observação é uma aliada da continuidade e não da mudança. (LORTIE, 2005, p. 67).

Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nenhuma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (ANASTASIOU, 2002; 2003). Portanto, a opção por oferecer ou não esta formação fica a cargo dos regulamentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regendo, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedica um artigo ao tema:

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.

Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

A LDBEN, nº. 9.394/1996, não outorga a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características, o que é um lapso temporal extremamente curto, mas, entretanto, ainda conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na Universidade.

Uma boa preparação pedagógica conduz a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz, o que pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, é um desafio, uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários. E, mais do que isso, é uma necessidade, com a qual estes poderão refletir acerca da forma que conduzirão seus alunos, tendo em mente que não serão apenas transmissores de conhecimento e, sim, facilitadores e mediadores. Para Freire (1996), o docente tem que ter consciência que ensinar não é apenas transferir um conhecimento, mas possibilitar através do conteúdo exposto uma reflexão, produção e construção deste conhecimento:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Demo (2004, p. 27) comunga da mesma opinião que Freire (1996) quando expõe que: “Podemos hoje dizer que esse processo transmissivo é instrução não propriamente educação”.

Pode-se afirmar que as tarefas dos professores não se restringem a ensino e pesquisa, englobando uma série de outras atividades. Orientação ou tutoria, avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica 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). Entretanto, a docência, entendida como o ensinar e o aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola (LIBÂNEO, 1998).

Para o professor é importante que este seja declarado um notório promotor do processo educacional mais para que isso ocorra antes de qualquer ação é imprescindível que haja um investimento nele, pois a importância do professor não pode ser comparada com nenhum aspecto material. Assim sendo, a qualidade de sua formação é essencial para a transformação da educação e do ensino.

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental –, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparando ao papel e à importância do professor (CHALITA, 2004, p. 161).

A Importância da Formação Continuada de Professores

Ao se falar em processo contínuo, observa-se que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, entretanto inicia antes do ingresso de sua carreira, já nos bancos escolares, ainda como aluno, observando a postura e a vocação de seus docentes.

A formação do professor é a chave para a construção de um excelente corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES), pois irá contribuir com a qualificação do ensino. É notório lembrar que a formação inicial é aquela que antecede o ingresso profissional, sendo a preparação que o indivíduo obtém através do curso de graduações, quando o caso, a pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional, ou seja, ao magistério. A formação continuada realiza-se de forma permanente, após o ingresso profissional, e tem como imperativo principal atualizar a formação inicial (LAMPERT, 1998).

O cerne da formação continuada do professor é mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é em tese o momento da socialização e de se adquirir a profissionalização. Esta formação pode ser um dos elos que se liga diretamente aos alunos, propiciando aos docentes repensar ou redefinir suas práticas educativas, dando assim um novo sentido para as vidas dos alunos e as suas próprias vidas. Pensar em formação continuada é pensar numa capacitação docente formadora de profissionais competentes, participativos, críticos, inseridos na comunidade universitária como agentes de mudanças que buscam flexibilidade e inovação. É insuficiente que um docente universitário tenha apenas a formação exigida para o cargo de professor, a formação contínua é fundamental em relação ao conhecimento pedagógico. Trata-se de uma profissionalização sempre em movimento. Segundo Lampert (1998, p. 24), “a prática deve ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência”.

Ao se falar de prática nota-se que cada docente tem uma necessidade específica daí a importância de programas que sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor, (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Portanto, o processo de formação dos professores, assim como sua prática, está diretamente atrelado à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente (BENEDITO; FERRER;

FERRERES, 1995; GARCÍA, 1999), na reflexão individual dos professores, que devem pensar sozinhos sobre o seu próprio trabalho.

A atualização permanente do docente universitário pode ser considerada mais importante do que a conquista das titulações adquiridas, sendo que essa atualização traz ao profissional de ensino uma postura reflexiva na busca da superação de dificuldades. Quando se pensa em fornecer ao professor universitário uma formação específica para o exercício da docência, é necessário ter em mente que este processo não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco

de perder de vista seus objetivos ou de constituir-se em um “apêndice”, desvinculado das demais atividades realizadas na pós-graduação. A formação continuada não deve limitar-se aos cursos de curta duração, pois segundo Mizukami (2002, p. 27), esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Também não se pode tratar o professor iniciante do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência docente, onde os problemas e necessidades são diferentes, e é por isso, que a formação continuada não pode ser padronizada, deve reconhecer as diferentes etapas da carreira. Importante lembrar que o professor pode conhecer sobre didática, sobre as relações interpessoais, mas se não souber com que tipo de aluno está trabalhando, poderá desenvolver planos de ensino desconectados das necessidades e da realidade.

Um problema comum enfrentado pelas Instituições de Ensino Superior, é que o professor interessado em processo de formação continuada, acaba buscando uma atualização voltada exclusivamente aos seus interesses individuais, deixando de lado os programas que abracem os interesses institucionais. Desse modo, a formação continuada não pode, em momento algum, deixar de contemplar os interesses pessoais dos docentes como ponto de partida e os interesses institucionais das Instituições de Ensino Superior como meta. Há alguns enfoques que a formação continuada deve preservar, entre eles estão a atualização do conhecimento na área de atuação do profissional, o envolvimento com outras áreas de conhecimento, o aprimoramento das técnicas pedagógicas de ensino e as necessidades da instituição. Deve também, ser revestida de inovação, fugindo do tradicional, tendo a prática como alvo central, sem deixar de preservar as experiências dos envolvidos. Para Nóvoa (1995, p. 25),

[...] a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal [...].

Portanto, a formação pedagógica do professor deve ser compreendida a partir da concepção e prática educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico, não se limitando ao desenvolvimento dos aspectos práticos, didáticos ou metodológicos, do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas

a questões éticas e político-sociais envolvidas nas docências sem esquecer-se do ponto crucial, ou seja, uma das finalidades das instituições educativas, que é proceder à mediação entre sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão crítica, adquiram a sabedoria necessária não só a permanente construção do conhecimento, mas do aluno enquanto ser humano.

Considerações Finais

A pesquisa bibliográfica em tela demonstra o quanto é amplo o assunto a cerca da prática na formação dos docentes e sua formação continuada. Ao longo do trabalho foi sendo demonstrado que a formação pedagógica do professor universitário constitui-se num processo extremamente importante, pois é através dela que o docente, ou o futuro docente irá se qualificar e terá oportunidade de realizar um excelente trabalho em sua carreira no magistério.

Todavia, mesmo diante das dificuldades encontradas pelo docente, a formação deve ser algo universitário tem que ocorrer em primeiro lugar, sendo realizadas na universidade, de modo que a formação pedagógica na pós-graduação deveria realizar-se de forma conjunta aos demais níveis da trajetória formativa dos professores universitários. Portanto, somente através deste trabalho conjunto será possível obter as mudanças e melhorias buscadas, tanto em nível pessoal, quanto em nível institucional, ultrapassando as dicotomias ensino-pesquisa; teoria-prática; graduação-pós-graduação, que estão totalmente presentes no âmbito universitário. Sendo que, atualmente, é através do corpo docente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas.

Um dos fatores que modificam a excelência da universidade é a formação continuada do docente. É uma condição para a qualidade de ensino e devem ser buscados caminhos para a sua realização levando em conta as metodologias disponíveis, onde é fundamental o alinhamento às diretrizes da IES, a que o professor está vinculado, pois essa diretriz irá demonstrar que tipo de professor a universidade precisa ter para que o processo de educação aconteça.

À guisa de conclusão, faz-se necessária a criação de condições objetivas e subjetivas que propiciem a implementação de um projeto de formação continuada de professores, que tenha como pressuposto a reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente desenvolvida nas universidades. O contexto em que vivemos requer que a Universidade esteja preparada para responder às exigências da contemporaneidade e que o professor seja dotado de saberes polivalentes, amplos e sólidos, para atender às demandas, às peculiaridades e ao caráter multifacetado da sociedade e da profissão docente. Assim, a formação do docente que atua na educação superior só terá possibilidades de avanço se o processo for coletivo e se caracterizar pela reflexão sobre a prática docente permitindo a auto-percepção do seu trabalho e as necessidades de aprimoramento da ação docente.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Preparação Pedagógica: uma experiência em discussão. Revista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAEUSP. São Paulo: Pró-Reitora de Pós-Graduação, 2002.

_____. Profissionalização Continuada: aproximações da teoria e da prática. In: ANPEd, 26., 2003. Novo Governo. Novas Políticas? Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

BENEDITO, A. V; FERRER, V; FERRERES, V. La Formación Universitária a Debate. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BOXUS, E.; DEBRY, M.; LECLERCQ, D. De Nouveaux Défis pour La Pédagogie Universitaire. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2013.

CHALITA, Gabriel. Os Atores do Processo Educacional. In: _____. Educação: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CUNHA, M. I. da (Org.). Pedagogia Universitária: energias emancipadas em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2006.

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (Edição original "Formación del Profesorado para el cambio educativo", Barcelona, Espanha: EUB, SL, 1995).

LAMPERT, Ernani. Professor Universitário: formação inicial e continuada. Revista de Estudos Universitários. Sorocaba, v. 24, n. 1, jun. 1998, p. 17-35.

LIBÂNEO, José C. Adeus Professor, Adeus Professora? São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Célia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente In: ALVES, Nilda (Org). Formação de Professores: pensar e fazer. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LORTIE, D. C. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975. (Lortie: Schooteacher: A Sociological Study – Tradução João Batista Kreuch). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACHADO, Ozeneide. Novas Práxis Educativas no Ensino de Ciências. In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de Educadores-Pesquisas e Estudos Qualitativos. São Paulo: Olho D'água, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002, 350 p.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira; SILVA, Edson Pereira da. Manual Para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2012, 138p. (revisada e ampliada).

MORIN, Edgar. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. O Professor em Construção. Campinas, SP: Papirus, 1993.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

ZEICHNER, K.M. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Tradução: A. J. C. Teixeira. Lisboa: Educa, 1993.