

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO - UFPel

fatimacossio@ig.com.br

Resumo: Este trabalho analisa em que medida as ações de formação pedagógica dos professores universitários contribuem na qualificação da docência e quais seus impactos na qualidade institucional. O estudo foi realizado em sete universidades comunitárias do RS, buscando identificar quais instituições realizavam ações permanentes de qualificação dos professores. Após, centrou-se em três Universidades. Verificou-se que nestas instituições os programas de formação são assumidos como políticas institucionais, com graus de amplitude, intensidade e diversificação diferentes. Entretanto, apesar das diferenças constatadas, evidenciou-se a importância destas ações na construção da profissionalidade docente e suas implicações na qualidade institucional, contribuindo para a manutenção/ampliação do reconhecimento público e da legitimidade social.

Palavras-chave: gestão universitária; formação docente; qualidade institucional

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado inicialmente em sete universidades comunitárias do RS, através da análise de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, Projetos Pedagógicos e demais documentos oficiais fornecidos pelas IESⁱ, nos quais se buscou localizar a existência de programas permanentes de formação pedagógica de professores. Destas, identificou-se em três universidades a oferta efetiva de programas de formação, centrando nelas o estudo mais detalhado, numa perspectiva analítico-descritiva. O estudo procurou, nesta segunda etapa, estabelecer as relações entre os programas permanentes de formação pedagógica, as possibilidades de desenvolvimento profissional que apresentam e suas contribuições na configuração da docência universitária e na construção da qualidade institucional.

Pretende-se com estas reflexões suscitar o debate nas universidades sobre o potencial transformador dos professores a partir do reconhecimento da importância do papel da docência e do fortalecimento de seus fazeres, especialmente os que se referem à tarefa de ensinar e aprender. Entende-se que as funções de pesquisa e extensão realizadas pelo professor na universidade são de alta relevância pública e social, notadamente quando atendem às necessidades e demandas da comunidade, mas é através de um ensino de qualidade que mais diretamente poderá contribuir na formação social, política, ética e profissional dos alunos.

Desta forma, o texto destaca algumas políticas de formação pedagógica implementadas pelas IES estudadas, delineando algumas estratégias utilizadas e a concepção teórica assumida pelos programas, bem como os seus impactos na configuração profissional dos professores. Por fim, busca relacionar tais programas com a possibilidade de construção de uma institucionalidade universitária pautada pela qualidade social.

Políticas de formação pedagógica e a construção da profissionalidade docente

Procura-se, neste trabalho, demonstrar a necessidade de uma formação continuada para os professores universitários, por considerar-se que assim como existe um preparo formal, exigente, construído ao longo de várias etapas de estudos para as diferentes áreas de atuação profissional, para a docência não pode ser diferente. Defende-se a tese de que para o exercício da docência universitária há a necessidade de uma formação, que é pedagógica. O conceito de formação pedagógica assumido neste estudo coincide com o exposto por Donato (2007) que implica:

modificação das relações e a transformação do pensar, do sentir e do atuar. Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que, baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa (p.130).

Se não há uma formação prévia para a docência no ensino superior, se há a necessidade de uma formação pedagógica que possibilite o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade do professor universitário, a quem cabe oferecer esta formação?

O reconhecimento da importância da formação e acompanhamento pedagógico permanente aos professores fica ainda restrito a algumas instituições, se considerarmos o conjunto das atuais 2.270 instituições de ensino superior, que demonstram ter esta preocupação e buscam formas concretas de qualificação pedagógica. Cunha (2007) registra “a forma diluída e nebulosa das iniciativas que têm como intento a formação específica para a docência universitária” (p.22).

Uma das alternativas, a qual se defende, é a implementação de programas permanentes de formação continuada de professores, tendo um setor ou departamento responsável diretamente por este trabalho. Seria a função do assessor pedagógico na universidade, a

exemplo do que ocorre na educação básica, em que se sabe que o papel do supervisor escolar é de suma importância na gestão pedagógica.

A existência de um grupo permanente responsável pelo trabalho pedagógico evitaria a pulverização de ações, a inconstância na oferta e o caráter transitório dado a algumas iniciativas realizadas neste sentido.

Verificou-se pela análise das “ações qualificadoras” consideradas dentro do conjunto de estratégias utilizadas pelas três IES comunitárias, que realizam programas permanentes de formação pedagógica dos professores, que a existência de um setor ou núcleo constituído é catalisador e deflagrador de diversas oportunidades geradoras de mudanças nas práticas e concepções dos professores. Isto se reflete na sala de aula e nas formas como os professores passam a encarar o seu próprio trabalho, a valorizarem a docência e a constroem-se profissionalmente em patamares que avançam no sentido do desenvolvimento da profissionalidade.

O termo “profissionalidade” é utilizado de acordo com a aceção de Cunha (2007) que entende a constituição profissional dos professores não como um conjunto de atributos e de regras definidos previamente, regido por corporações e imutável através dos tempos, mas como uma profissão em movimento, em ação, em processo, que vive novos desafios, que se modifica porque se modificam os sujeitos e as condições objetivas do seu trabalho. A ideia de movimento não significa a falta de referenciais ou de condições que a definam, ao contrário, denota o seu nível de complexidade e a condição do profissional que se encontra em permanente estado de busca e de aperfeiçoamento. Desta forma, o desenvolvimento da profissionalidade passa por uma elevação do nível real de qualificação, e constrói uma identidade profissional clara, alimentada por uma cultura intelectual que ajuda a dar sentido à profissão.

Verificou-se, também, que o mais importante no processo de formação pedagógica dos professores não são as estratégias que compõem um programa de formação. Elas, por si só, não promovem a ampliação dos níveis de profissionalidade, importam os seus objetivos e o modo específico como esses objetivos são transformados em ação. É o modo como as estratégias de formação e as estruturas do programa servem a diferentes propósitos que precisa ser analisado e discutido.

No caso das análises realizadas, percebeu-se a ênfase atribuída por professores, coordenadores e responsáveis pelos setores pedagógicos à perspectiva de formação baseada na “prática reflexiva”. Esta ênfase acompanha os movimentos teóricos de formação de professores, porque considera que é a partir dos próprios professores, de suas preocupações, dos mecanismos que utilizam cotidianamente para fazer frente às situações práticas que é preciso refletir, sendo esta reflexão instrumento de transformação da prática..

Um exemplo que pode ser dado é o realizado pela UC1ⁱⁱ através do que denominam de seminários de atualização didático-pedagógica. Esta é uma forma que contempla os pressupostos da “prática reflexiva” ou da “epistemologia da prática”. Os professores participam de um seminário inicial com palestras, debates sobre questões mais amplas como: A universidade no contexto atual, O papel do professor universitário, Desafios para a formação profissional na sociedade contemporânea, etc. Os professores mais experientes e estudiosos da Pedagogia Universitária são designados como orientadores, encarregando-se de acompanhar o percurso formativo de professores iniciantes na Universidade. A orientação é feita individualmente ou em pequenos grupos e refere-se à organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico. Ao longo do processo, os professores iniciantes participam de outras atividades de formação, tais como: oficinas, palestras, mini-cursos, discutindo com o orientador suas impressões, dúvidas, elaborações tanto teóricas quanto práticas. Ao final do período correspondente a um semestre letivo, orientador e orientando elaboram relatórios de suas experiências, que são analisadas pelo núcleo pedagógico e anexadas à documentação do professor. Esta modalidade de formação é destinada prioritariamente para professores iniciantes, mas os demais podem participar para fins de atualização.

O trabalho realizado pelos coordenadores de curso também precisa ser considerado na elaboração dos programas de formação de professores. Os questionamentos feitos inicialmente encaminham para a necessidade de se prever a formação pedagógica dos coordenadores que irão realizar o trabalho mais direto com os professores na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico Institucional e dos cursos. A esta formação, duas instituições destinam uma atenção especial, sendo que uma delas realiza um trabalho intenso neste sentido, com cursos e encontros periódicos, refletindo positivamente na qualificação do trabalho acadêmico

e no assessoramento e acompanhamento ao trabalho dos professores. Acredita-se que a interlocução com os coordenadores de curso precisa ser sistemática, para além de uma formação inicial, após a eleição, considerando que as dúvidas e as dificuldades surgirão na realização do trabalho. Assim como ocorre com a perspectiva de formação dos professores, a dos coordenadores precisa ter uma visão de “prática reflexiva”. Esta constatação foi possível em duas das universidades.

A publicização dos trabalhos inovadores, as trocas de experiências, os debates coletivos, constituem-se em momentos ricos de possibilidades reflexivas, de sensibilização para as especificidades da docência e de ampliação do desejo de participação, de atualização e de reconstrução teórico-prática dos professores mais experientes e daqueles mais resistentes às perspectivas de mudança. A realização de seminários ou encontros em que os professores são incentivados a demonstrar para os colegas as suas produções, debatendo os seus fundamentos e implicações na formação dos alunos, valoriza a inovação e o trabalho do professor e motiva os demais a investirem no trabalho docente.

Outro aspecto que precisa ser destacado e que pode se constituir em um ponto importante do trabalho desenvolvido pelos setores pedagógicos, dando-lhe maior sustentação, é o componente da pesquisa. Neste caso, a pesquisa pode assumir duas dimensões: a pesquisa como elemento a ser trabalhado junto aos professores, provocando o espírito de investigação, a pesquisa da prática docente, dos processos de aprendizagem dos alunos, como princípio pedagógico; e a pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, que envolve desde o estudo teórico e empírico do seu campo epistemológico, a produção e experimentação de novas alternativas didáticas, a produção teórica e de materiais pedagógicos; mas também implica em analisar os impactos das ações empreendidas pela universidade na qualificação dos professores e na aprendizagem dos alunos.

A tarefa de coordenação, acompanhamento e sistematização das discussões referentes ao Projeto Político-Pedagógico Institucional e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação é tão importante quanto às demais ações realizadas pelos setores pedagógicos. A partir dos projetos, serão geradas as proposições e ações educativas perseguidas pela universidade e por cada curso que, provavelmente, tornará mais visível a importância do estudo pedagógico, abrindo caminhos para as ações de formação de professores e gestores.

Considerando as intensas e diversificadas funções que podem ser atribuídas aos setores/núcleos pedagógicos de uma instituição de ensino superior: formação pedagógica continuada dos professores – cursos, seminários, reuniões, oficinas; formação dos gestores (coordenadores de cursos e chefes de departamentos) – cursos, reuniões, fóruns; coordenação, acompanhamento, sistematização do Projeto Político-Pedagógico Institucional; orientações e acompanhamento aos cursos nas alterações curriculares e nos projetos de curso; realização de pesquisas sobre a Pedagogia Universitária, sobre o próprio trabalho de formação e incentivo à pesquisa como princípio pedagógico, pode-se ter uma dimensão da importância desse trabalho e da necessidade de sua organização em torno de uma equipe que congregue todas essas atividades de forma planejada e coesa, valorizando-se, neste trabalho, a constituição de setores para estudo e implementação da Pedagogia Universitária.

A análise das formas de organização e realização de programas e, neste caso, de setores/núcleos de assessoramento pedagógico aos professores, permite dizer que a valorização e a consolidação da Pedagogia como um campo de estudos importante e a docência como uma atividade de relevância na universidade estão diretamente relacionadas à capacidade desses setores em pensar, executar e acompanhar ações que reflitam na qualificação dos professores, com graus crescentes de abrangência e aprofundamento.

Isto não significa depositar na assessoria pedagógica toda a responsabilidade sobre os rumos educativos da universidade. Sabe-se que outras condições concorrem para a melhoria ou para a manutenção/reprodução do tipo de educação que uma instituição oferece. Significa entender que para promover as rupturas necessárias no ensino é necessário um trabalho de fôlego, persistência, intensidade e de compreensão clara do que e como fazer.

A explicitação dos trabalhos realizados pelas três instituições, embora não devam ser considerados como prescrições ou modelos a serem seguidos, dá mostras do potencial transformador da Pedagogia Universitária e assinala com possibilidades inspiradoras de outros trabalhos originais que possam vir a se constituir.

Este tipo de trabalho precisa contar com condições institucionais favoráveis para o seu aprofundamento, ampliação e contribuições cada vez mais efetivas no processo crescente de desenvolvimento profissional dos professores e da conseqüente qualificação da universidade.

Princípio educativo e qualidade social da universidade

A qualidade social de uma universidade pode ser aferida por suas contribuições à sociedade em termos de produção intelectual, científica, tecnológica, cultural, e sua veiculação, por meio do ensino e da extensão, colaborando com o desenvolvimento das localidades e regiões em que se situa.

A perspectiva de qualidade social depende, em grande parte, da missão, dos princípios e dos fins que a universidade assume e da opção por um projeto de desenvolvimento social democrático e inclusivo.

Este é um projeto de universidade que implica em ter na missão educativa o eixo central, na medida em que as ações de ensino, pesquisa e extensão, que definem uma universidade, precisam se orientar para a formação e desenvolvimento humano, profissional e social. Entende-se que ter claro a missão educativa auxilia a universidade a refletir e elaborar um projeto alternativo ao modelo que se pretende hegemônico (mercadológico).

Para favorecer a sustentação do princípio educativo, situou-se como importante a formação pedagógica continuada dos professores universitários, orientada pela idéia de que possam construir práticas acadêmicas que reafirmem os fundamentos da qualidade social, remetendo a necessidade de os professores estarem aptos a promover o protagonismo dos alunos, a elaboração e o desenvolvimento do pensamento complexo, o espírito investigativo, a análise crítica da realidade e a possibilidade de inserção profissional e intervenção social no sentido de contribuir com a sua reconstrução.

Vislumbrou-se nas instituições comunitárias a possibilidade de construção de projetos alternativos de universidade, especialmente pelo seu compromisso explicitamente assumido com as necessidades e o desenvolvimento das localidades, procurando, através do estudo sistemático de sete instituições comunitárias, os princípios educativos que as sustentam, e nestes, os sentidos e o lugar do ensino e dos professores como os principais articuladores do ensino.

Acreditando na formação pedagógica dos professores universitários como um dos elementos que podem contribuir com a sustentação do princípio educativo da universidade e, portanto, como um dos elementos fundamentais para uma formação acadêmica

transformadora, partiu-se para o estudo dos programas de formação continuada de professores oferecidos por essas universidades.

Das sete instituições pesquisadas, encontrou-se em três a existência de programas consolidados, configurados como núcleos ou setores que congregam todos os programas e ações direcionadas à formação dos professores.

Para compreender as possibilidades dessas universidades em orientar seus projetos para uma qualidade para além da mercantil, foi preciso situar que a condição de serem comunitárias as coloca em uma situação peculiar. Para atrair alunos e manter em funcionamento os seus cursos, se vêem vinculadas às demandas do mercado empregador e para atender às determinações legais acabam por submeter alguns critérios de qualidade institucional aos padrões impostos externamente. Por outro lado, precisam corresponder às expectativas e demandas da comunidade que nem sempre correspondem as do mercado. Estão, portanto, entre o mercado e a comunidade.

Esta posição singular tem criado dificuldades a algumas instituições comunitárias, especialmente em relação à sustentabilidade financeira, impulsionando-as a adotarem estratégias que resultem em alternativas para fazer frente ao acirramento da competitividade na educação superior.

É importante fazer referência ao estudo de Morosini e Franco (2004) sobre as formas de gestão assumidas pelas universidades comunitárias diante do quadro de competitividade, visto que as autoras concluem que as universidades comunitárias reúnem características que potencializam as condições de sustentar as mudanças, ancoradas na manutenção do caráter comunitário e na missão e espírito público, não se identificando, portanto, com o modelo neo-profissional e heterônomo, radicalmente mercadológico, como delineado por Sguissardi. As preocupações dos gestores quanto ao limite da expansão devido ao esgotamento da demanda de alunos em condições de financiar o ensino superior; quanto à diversificação que pode implicar em escolhas precipitadas, sem a devida qualidade; quanto a busca de novas fontes de financiamento que pode submeter a universidade a formas mercantilistas, puderam ser verificadas nos diferentes documentos analisados. A pesquisa de campo empreendida nesta tese reitera as análises das autoras e reforça a idéia de que o vínculo comunitário é um fator

importante e que embora as três instituições adotem uma gestão estratégica e empreendedora esforçam-se para manter a missão pública e social assumida nas suas origens.

Observa-se que as condições de resistência da universidade às pressões impostas pelo contexto atual estão relacionadas à sua capacidade financeira, a estrutura organizacional de que dispõe, as características locais, seus níveis de participação (democratização) interna e externa, seus vínculos comunitários e sua legitimidade pública.

Não se verificou nas IES estudadas uma submissão exclusiva ao mercado, mas a inclusão de mecanismos de gestão estratégica, como forma de dinamizar e implementar processos administrativos ágeis e competitivos, porque esta tem sido a dinâmica: ou adota ou deixa de existir. Os padrões de gestão assumidos não se confrontam diretamente com os compromissos e a missão institucional.

Este quadro das IES comunitárias permite trazer à tona as idéias de Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) quando afirmam que nos dispositivos utilizados para gerir a mudança social não há uma forma de gestão absolutamente reguladora e conformada aos dispositivos externos ou exclusivamente democrática e emancipatória, mas opções que podem ser feitas em favor de mais regulação ou mais emancipação. É nesta transição que se pode situar as universidades analisadas. Há movimentos de regulação, permeados por movimentos de emancipação, tais como: a intensificação dos instrumentos de autoconhecimento pela avaliação institucional; os processos de participação na elaboração e discussão dos projetos político-pedagógicos institucionais e dos cursos; a abertura de espaços de participação em diferentes esferas de poder na universidade e os investimentos na qualificação dos gestores e professores que demonstram ter um potencial emancipatório significativo.

Por meio das análises dos programas de formação continuada de professores das três instituições selecionadas para este estudo e do contexto institucional que favoreceu a criação e desenvolvimento dos setores/núcleos, a primeira constatação feita foi a intenção política de cada uma delas de investir no desenvolvimento profissional do professorado como forma de qualificar a universidade. Assim, os projetos institucionais contemplam a perspectiva pedagógica como um instrumento de melhoria acadêmica e, portanto, há o reconhecimento da importância da docência e do papel educativo da universidade.

Acredita-se que a Pedagogia Universitária só poderá alcançar legitimidade se for inicialmente reconhecida pelos gestores como importante. Sendo ela reconhecida, como é o caso das três instituições, é preciso que se indague que tipo de qualificação é desejado pela instituição. Ou melhor, a criação de um setor pedagógico com o propósito de qualificar os professores da universidade implica na definição clara do conceito de qualidade, visto que ela poderá ser uma qualidade instrumental, no sentido de preparar o professor para adotar algumas mudanças que transformem as aulas mais atrativas aos alunos, a fim de aprenderem melhor o que é ensinado.

Foi possível compreender que o mais importante em um programa de formação de professores que pretenda construir novas práticas pedagógicas comprometidas com a reconstrução social é a reafirmação dos princípios que consideram o professor o protagonista de sua prática.

A participação do professor na construção do seu trabalho, o seu protagonismo nesse processo, gera um sentimento de pertencimento à profissão e à instituição, tomando para si a tarefa de pensar e produzir-se como professor. Esta autoconstrução tende a refletir nas formas de perceber os alunos e a aula universitária, promovendo, com o tempo, o alargamento dos espaços de participação e a inserção dos alunos na perspectiva de protagonismo da aprendizagem acadêmica.

O desenvolvimento profissional dos professores destas universidades é proporcionado por um conjunto de condições que se articulam, é parte de um projeto institucional que valoriza o ensino de graduação, considerando que, apesar de terem pesquisa e programas de pós-graduação, é para o ensino que converge a missão de formação profissional e humanística assumida em seus PDIs. Fazem parte deste processo: as boas condições físicas e estruturais (laboratórios, bibliotecas, hospitais, museus, refeitórios, equipamentos, salas de aula confortáveis, etc.); a elaboração participativa dos Projetos Político-Pedagógicos Institucionais; a existência de planos de carreira que incentivam a formação continuada dos professores; a consolidação de programas internos de avaliação institucional. Neste contexto de valorização do ensino e dos professores, situa-se a existência de setores de assessoramento pedagógico que proporcionam a formação e o acompanhamento continuado aos professores. Acrescenta-se a estas condições o compromisso manifesto pelas instituições com as respectivas comunidades,

gerando, especialmente nos professores mais antigos, um sentido de atuação pública que os impulsiona a oferecer um trabalho de qualidade, procurando contribuir para o desenvolvimento local e regional. A manutenção e ampliação dos compromissos comunitários podem constituir-se em diferencial não só dessas instituições, como também de seus professores, uma vez que o trabalho docente, como compromisso público, extrapola o âmbito do cumprimento de tarefas e passa a ter uma dimensão social e política.

Pode-se concluir que as três instituições analisadas apresentam fortes vinculações comunitárias e o papel formativo, científico e social que desempenham é reconhecido como importante nas respectivas comunidades locais e regionais. Atribuem um lugar de destaque à qualidade da educação que oferecem, traduzida pelas políticas internas que, entre outras medidas, proporcionam a ampliação da titulação e formação continuada dos professores. Os impactos mais evidentes na construção da identidade docente são percebidos nos programas que consideram o professor como autor da sua profissionalidade, empreendendo nas ações de qualificação estratégias que priorizam a reflexão sobre o trabalho que realizam, transformando-o e, gradativamente, criando condições para que o professor possa modificar os seus espaços de atuação.

Contatou-se, assim, que dois fatores são importantes no processo de resistência à adoção de mecanismos de gestão mais efetivamente mercadológicos. Um dos fatores é a condição de pertencerem ao segmento das comunitárias, dado os compromissos assumidos e o maior controle social exercido. O outro fator é a preocupação com a qualidade, percebida como mecanismo que poderá garantir a legitimidade pública e o reconhecimento social, favorecendo a sustentabilidade financeira. Este contexto impulsiona ações voltadas para a qualificação dos professores, propiciando a construção da profissionalidade docente e o fortalecimento do princípio educativo e da qualidade social.

É possível inferir que quanto mais a instituição for comprometida com a comunidade, no sentido de garantir a legitimidade pública e social e a sustentabilidade financeira, mais irá centrar-se na qualidade educativa, na formação dos professores para o ensino e para a pesquisa e, portanto, maiores possibilidades terá de oferecer uma formação acadêmica e profissional voltada para a cidadania e para o desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antonio M.; STOER, Stephen R. *Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas*. Educação, sociedade & cultura. Porto: Afrontamento, n.14, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. . In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. *Reformas Universitárias*. Avaliação Institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCE, Maria Beatriz. *Prática acadêmica: metodologias e tecnologias de ensino em questão*. In: Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n. 43, pp 103-108, jul/dez, 2001.

_____. Gestão universitária, verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

MOROSINI, Marília. *Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade*. In: Interface Comunicação, Saúde, Educação, v.5, n. 9, p.p. 80-102, 2001.

_____(org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____ & FRANCO, Maria E. *Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização*. Reunião da Anped. GT 11. 2004. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reuniões/27/gt11/1113.pdf>. Acessado em janeiro de 2006.

PIMENTA, Selma Garrido.& ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, N. 13, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação do profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER. Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ⁱ São atualmente dez as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao COMUNG, a saber: Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Santa Cruz (UNISC), Pontifícia Universidade Católica do RS (PUC). A Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE) , e o Centro Universitário do Vale do Taquari (UNIVATES), apesar de fazerem parte do COMUNG, são Centros Universitários e não foram alvo de análise neste trabalho, visto que os Centros Universitários apresentam características próprias que diferem das universidades. A Universidade Católica de Pelotas por ser confessional e também possuir peculiaridades nas formas de gestão que difere das demais comunitárias, também não foi objeto de estudo, assim como as instituições recentemente inseridas ao COMUNG, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e a Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC.

ⁱⁱ As Universidades estudadas nesta pesquisa foram nomeadas como UC1 – Universidade Comunitária 1, UC2 – Universidade Comunitária 2, UC3 – Universidade comunitária 3, preservando a identidade das Instituições.