

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Maria Antonia Vidal Ferreira

Centro Universitário Luterano de Santarém – CEULS/ULBRA
ferreira-mv@uol.com.br

Maria Edinelma Maciel da Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará – IFPA
edinelma.maciel@ifpa.edu.br

Resumo: Este ensaio objetiva descrever o *desenvolvimento profissional do(a) professor(a) universitário(a)*, considerando questões que o atravessam. Inspiradas nas formulações de Almeida, ousamos expor nossa síntese provisória em três etapas: 1) amadorismo profissional; 2) experiência comparada; 3) profissionalismo engajado. Concluímos que a profissionalização da docência passa pela consolidação das políticas institucionais, como: reformulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; cursos regulares em período previamente agendado no calendário acadêmico destinado aos professores das áreas específicas, como condição para o ingresso na carreira profissional docente; criação de Grupos de Estudos para subsidiar o planejamento de políticas institucionais para a formação continuada.

Palavras-chave: Docência; profissão; universitária.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto de reflexões pessoais diante da nossa vivência como professoras durante alguns anos de atividade profissional. Reflexões, que não se processaram com isenções valorativas e conceituais, ao contrário, sempre estiveram ancoradas nestas e confrontada com o coletivo de professores com os quais convivemos nessa trajetória. Tem como objetivo focar o *desenvolvimento profissional do(a) professor(a) universitário(a)*, considerando a construção da sua identidade e questões que o atravessam, como a formação do professor e a especificidade do seu fazer. Entende a docência como uma profissão em meio a tantas outras.

Enquanto vinculação teórica este ensaio se ancora na elucidação de alguns conceitos e reflexões de Garrido, Libâneo, Almeida, Zabalza, Vasconcelos, Mazetto, Anastasiou Tardif, Rios e outros que tem ampliado o corpo teórico da docência com ênfase na formação dos professores universitários.

Inicialmente, aproximamo-nos da discussão fértil que tem se tornado *o fazer docente* decorrente do interesse dos autores supracitados em focar a formação do professor universitário, cuja dimensão pedagógica tem sido deixada de lado em favor da uma formação para a pesquisa. Essa é

a nossa tradição formativa, ratificada pela legislação brasileira para esse setor. Apontamos em seguida o corpo teórico que se tem configurado no âmbito da docência, indicando três modelos de formação de professor, de modo geral: o modelo tradicional, o técnico e o ecológico.

Finalmente, inspiradas nas formulações da professora Maria Isabel de Almeida sobre o conceito de desenvolvimento profissional, ousamos expor nossa síntese provisória sobre o assunto. Enquanto Almeida explicita tal conceito a partir da articulação da formação continuada dos projetos institucionais, das condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com os gestores, coordenadores, pessoal de apoio, entre outros, nós o explicitamos a partir do esboço de etapas desse desenvolvimento profissional, que vai da fase do amadorismo profissional, avançando para a experiência comparada e desta ao profissionalismo engajado.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ESPECIFICIDADE DA PROFISSÃO

Exercer a profissão docente não é uma tarefa tão simples, pois envolve responsabilidade social e ética, cada vez mais necessárias para a sociedade. Acredita-se ainda ser possível por parte de cada professor, apesar das dificuldades, transformar o trabalho em sala de aula, buscando-se, sob o ponto de vista pedagógico, não somente a formação profissional, mas fundamentalmente, uma formação mais voltada para o indivíduo enquanto cidadão.

Quando se fala em formação de professores, logo se pensa no processo de certificação inicial para a docência na educação básica. Recentemente, porém, tem crescido a preocupação com a formação de professores universitários, visto que, no meio acadêmico, uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou melhor, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos ao afirmarem que alguns professores possuem muitos conhecimentos, porém não conseguem fazer-se entender por seus alunos.

Em função disso, ao professor universitário cabe um papel absolutamente importante na sociedade e o seu atual desafio é firmar-se como mediador das aprendizagens dos alunos. Para Almeida (2012), o núcleo da ação dos professores universitários é mediar a relação dos alunos com o conhecimento, considerando-se o variado perfil discente existente.

Se o professor pretende tornar efetiva a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar.

Além do mais, que esse aprendizado possa ocorrer, de preferência, com o auxílio do professor e não *apesar* dele! (VASCONCELOS, 1999, p.22).

É necessário que os docentes percebam que no processo de ensino-aprendizagem, a transferência de conhecimentos constitui-se em uma tarefa incompleta se não se fizer acompanhar de um conjunto de motivações que induzam à reflexão e à crítica, instrumentos ligados indissociavelmente à função de educar. A relação professor-aluno desde o início do curso é fundamental para o desempenho do acadêmico.

É notório que em grande parte das universidades brasileiras, em especial aquela que ofertam os cursos de bacharelado, muitos professores não receberam a formação adequada para exercer a docência nesse nível de ensino e, por isso, existe a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente, principalmente pelo fato de as Instituições de Ensino Superior contarem, no seu quadro, com um grande número de professores substitutos, figuras de caráter transitório, utilizados pelas unidades acadêmicas para ocuparem as vagas de professores aposentados ou que estejam em processo de estudo em nível de pós-graduação, e este caráter de transitoriedade do professor substituto, faz com que essas vagas sejam geralmente ocupadas por recém-graduados, que não apresentam cursos de pós-graduação, experiência didática adequada para o nível de ensino e experiência profissional na maioria das vezes.

Há uma grande inquietação por parte dos docentes acerca do seu trabalho e da sua profissão. Afinal, em que consiste a identidade do professor? Quais os parâmetros para sua construção? Zabalza acrescenta a pergunta: “A docência universitária é uma profissão ou é o trabalho que exercemos?” Diante desses questionamentos, o autor encaminha uma análise sobre esse importante sujeito do processo educativo, trazendo subsídios que corrobora com a tese de que grande parte do desempenho acadêmico depende desse ator (2004, p.107).

Em relação à interferência do docente no fenômeno do rendimento acadêmico, além de requerer uma melhor investigação, cabe principalmente à discussão sobre a função determinante da universidade na formação de recursos humanos, como sendo um local privilegiado de crítica e de transformação social, através do ensino e da criação *do novo* como resultado do processo de investigação científica, além de ser a instituição que, em princípio, reúne a maior diversidade de interesses sociais. Para Almeida, se “o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua for-

mação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (ALMEIDA, 2012, p. 74).

O bom professor não é simplesmente aquele que sabe ensinar bem, que domina técnicas e métodos variados, mas é aquele que tendo o domínio e competências nessa área – a formação técnica – também compreenda os processos mentais do discente para que ocorra a aprendizagem. Somente assim, a universidade estará cumprindo o seu verdadeiro papel.

O aprender se tornará mais interessante quando o estudante se sentir mais atraído pelo ambiente da sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que nasce espontaneamente nos alunos. Para que isto possa ser bem cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

A formação de professores exige saberes contextualizados e um referencial teórico consistente e atualizado. Exige que se reveja as representações sociais da profissão na perspectiva de uma continuidade. Rever posturas cristalizadas no imaginário coletivo docente e perceber os avanços ocorridos no campo da atuação do professor, para que este possa qualificar sua profissão. Os avanços nesse campo dão conta de diferentes concepções de formação docente, reorganizadas no quadro a seguir:

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

CONCEPÇÃO TRADICIONAL	CONCEPÇÃO TÉCNICA	CONCEPÇÃO ECOLÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - A finalidade do ensino é transmitir conhecimentos vinculados diretamente ao campo de atuação específico. - Reprodução de técnicas, hábitos e pensamentos e ações, consagrando que é socialmente estabelecido e valorizado. - Professor como artesão. Sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo normativo e disciplina. Considera o ensino como uma ciência aplicada e o professor, um técnico com regras de atuação generalizáveis, sistemáticas e rotineiras. - Ênfase no conceito de competência. - O foco da formação é centrado no professor. - Entende o ensino como algo estático e permanente, sustentado por uma didática instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco da formação: interdependência entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional na profissão docente. - Enfoque teórico: epistemologia da prática, ou seja, uma formação que tenha prática educativa e o ensinar como objeto de análise. - Concebe a docência como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora – uma prática social complexa que leva em conta o individual, o coletivo a instituição e seu entorno.

Fonte: reorganizado a partir da sistematização de Maria Izabel de Almeida (2012).

A formação dos professores universitários deve passar, necessariamente pela revisão dessas concepções. Libâneo (2001) entende que, a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.

Assim, a ressignificação de sua identidade que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão. E, apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de desenvolvimento profissional, criado por Almeida envolve a compreensão de como o professor evolui em sua carreira a partir da sua formação articulada a quatro aspectos da sua atuação: formação continuada, instituição, condições materiais e interação com gestores, coordenadores e demais funcionários. É, portanto,

o processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – e permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de nova cultura profissional (ALMEIDA, 2012, p. 77).

Neste ensaio, ousamos tomar de empréstimo esse conceito de Almeida para imprimir uma interpretação particular. Fica o convite, portanto, ao diálogo que clareie os significados que se pode atribuir ao enxerto “processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas [...]” De fato, o professor, como qualquer outro profissional tem um início de carreira. Nesse início, precisa cumprir algumas exigências burocráticas para se estabelecer profissionalmente. É como se fosse um *rito de passagem* em que se encontram abertos a uma aprendizagem da profissão, temerosos de não dar conta e ansiosos para se afirmarem na mesma.

De modo geral esse início é igual em todos os níveis, mas nem sempre acontece da mesma forma para todos. Às vezes, o professor inicia num nível menor como na educação básica (infantil, fundamental e médio) e ascende ao nível superior. Às vezes, porém, já inicia a docência no nível

superior, principalmente os profissionais liberais, cuja base indenitária vem das profissões: médico, engenheiro, advogado, juiz, delegado, entre outras. Logo se vê um quadro profissiográfico diverso que inicia a carreira docente, cada um com suas idiosincrasias ou modo particular de ver a docência. A primeira curiosidade é saber como evolui esse processo: será realmente gradual ou marcado por avanços e retrocessos? Será ininterrupto ou marcado por rupturas de modelos teóricos e práticas decorrentes?

Esse desenvolvimento para ser gradual e ininterrupto é condicionado, conforme a professora Maria Isabel de Almeida define: é preciso que a formação se articule “com os demais aspectos da atuação dos professores”, somente assim é possível este avançar por meio das descobertas pessoais e coletivas. Diante dessa condição, exposta pela professora Almeida, e da nossa vivência como professoras e da convivência com docentes de outras áreas, arriscamos sumariar uma sequência de etapas que configuram o desenvolvimento profissional docente do ensino superior.

1) Etapa Inicial: **Amadorismo profissional**. Trata-se de um período em que é possível delinear-se duas situações: a) o professor ou professora iniciante seja de nível básico ou superior (das licenciaturas, o que pressupõe uma formação pedagógica), via de regra, aparenta uma completa desvinculação da teoria estudada no seu período de formação e sua prática iniciante. Mesmo que ele/ela tenha visto diferentes concepções pedagógicas que orientam a prática docente, não conseguem contextualizá-las, trazendo-as para o cotidiano do seu trabalho. É como se ele/ela apagassem tudo o que leram e vivenciaram na faculdade, pois percebem ser inócua tal vivência acadêmica. No senso comum da docência ouve-se expressões, como: “na prática a teoria é outra” (e realmente tem sido) ou “tudo isso é muito bonito, mas vai lá pra sala de aula, lá é outra realidade”. O que eles desconhecem, nesse momento, é que existe sim, uma teoria que orienta essa prática considerada “feia” e “sem jeito” e que é do embate entre a teoria “bonita” e a “teoria feia” que emerge outra realidade que é também teórica e prática. É muito comum, nessa fase, os professores iniciantes recorrem a outros profissionais veteranos da instituição para solicitar ajuda que vai desde os materiais didáticos já trabalhados por estes, como planos, projetos, entre outros. Ou, ainda, recorrerem aos livros das matérias específicas para se inteirar mais do assunto, como se o domínio do conteúdo específico fosse suficiente para ser um bom professor.

Para Garrido e Almeida, nossa tradição brasileira tem sido esta no campo da docência universitária. “Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que

tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior” (GARRIDO e ALMEIDA, 2011, p. 80)

b) Há casos, porém, que o professor iniciante no ensino superior é um bacharel sem nenhuma formação pedagógica para a docência. Esses trazem consigo a concepção de professor “transmissor de conhecimentos, característica marcante dos modelos preservados pela **memória de aluno** que cada professor carrega consigo, que é a fonte de visões de mundo, concepções epistemológicas e experiências didáticas” (ALMEIDA, 2012, p. 73). Grifo nosso.

Em ambos os casos, esse docentes seguem tateando no escuro da profissão, embora muitos se sintam seguros de si, imbuídos que estão do pensamento hegemônico que fundamenta a docência, orientada pela idéia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (ALMEIDA, 2012, p. 63). O amorismo inconsciente é a sua marca, pois não conhecem as bases científicas da sua profissão docente, mesmo tendo formação em pós-graduação *stricto sensu*, com foco na pesquisa, desconhecem a base científica da docência.

Estudos realizados por Vasconcelos discutem também essa problemática do ingresso no magistério superior, apontando as condições favoráveis a certo “amorismo pedagógico” a partir da própria legislação brasileira, que historicamente não exige a formação pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior. Enquanto esse profissional, “como qualquer outro, deveria ser formado para o exercício de uma dada profissão de características próprias, com métodos e técnicas cientificamente desenvolvidos a partir de referenciais teóricos específicos – o professor”. (1999, p 18).

Este pensamento é corroborado por Masetto, quando afirma que:

a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente (MASETTO, 1998, p. 13).

Há um consenso, portanto, de que a docência é uma profissão e que nesta, o papel do(a) professor(a) é fundamental, desde que ele(a) ressignifiquem esse papel de transmissor do conhecimento para mediador de aprendizagens. Desde que ele(a) recolocque o objeto da preocupação docen-

te: do ensinar para o aprender. Somente assim, aos poucos vão compreendendo¹ a complexidade da profissão, vão experimentando procedimentos, atos e atitudes que se manifestam, não raras vezes, espontaneamente sem nenhuma sustentação teórica, pelo menos consciente.

2) Etapa Subsequente: **Experiência Comparada**. Nesta etapa, os professores observam seus pares e constatam que tem colegas com certo carisma profissional, percebem também que eles mesmos também desenvolvem certas habilidades decorrentes da própria experiência. Começam a avaliar sua formação e a confrontá-la com seu fazer profissional e a perceber a necessidade de revisão e atualização desta formação inicial, sentindo então a necessidade de uma formação paralela à atividade profissional. Inicia-se, então o esboço de uma identidade profissional. Nem todos, porém conseguem avançar, pois não conseguem ver-se, identificar-se como professor, mas como médico, advogado, engenheiro, delegado, juiz, que, eventualmente “dão” aulas. Fazem da docência *um bico*², uma atividade menor para ampliar a renda mensal. Não raro, ouvimos frases depreciativas ou piadas na sala de professores sobre a pedagogia como se esta fosse uma área sem muita importância. Diminuem a profissão docente para não admitirem seu amadorismo nesta, visto que a marca dos amadores é o desconhecimento científico da profissão. Almeida afirma que:

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Entretanto, aqueles que conseguem se identificar com a docência, mesmo tendo outra base profissional identitária e que encontra boas condições materiais para desenvolver um trabalho responsável, que percebe os significados sociais da sua profissão, este sim, pode avançar para a etapa seguinte.

3) Etapa Consolidada: **Profissionalismo engajado**. Nesta etapa os professores percebem que existe um corpo teórico que elucida sua profissão e passam a ter consciência da identidade profissional. Percebem os nexos entre sua profissão e a sociedade. Garrido (1997) entende que “a identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Almeida acrescenta

¹ Nem todos, porém, pois há profissionais que encerram sua atividade profissional (aposentam-se) sem mudar essa concepção.

² Expressão usada para designar um trabalho esporádico, sem vínculo empregatício, apenas com o intuito de aumentar o orçamento individual.

o processo de construção da identidade docente decorre dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições aí presentes, das relações com a ciência, o conhecimento, os saberes, dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano (2012, p. 83).

Assim entendido, concordamos com Libâneo quando afirma que o perfil profissional resulta da conquista da profissionalidade, termo que congrega o profissionalismo e a profissionalização. Enquanto o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres que constituem a especificidade do ser professor, a profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício da profissão e isso inclui formação inicial e continuada, remuneração compatível com a natureza do trabalho, condições de trabalho, ou seja, recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão. (LIBÂNEO, 2001, P. 63).

Logo, profissionalização é processo, é algo que se conquista. Nesse sentido, um professor pode compensar uma fraca profissionalização estudando mais, investindo na sua formação continuada, lutando por melhores salários. Pode, ao mesmo tempo, mudar suas atitudes, suas convicções, seus valores em relação à prática profissional, o que pode levá-lo, inclusive, a buscar melhor qualificação. O que justifica essa atuação comprometida é a natureza da profissão de professor, é a responsabilidade que a tarefa educativa traz consigo.

Em se tratando de discurso político, se tornou muito comum, autoridades governamentais se pronunciarem a favor da educação, alardeando sua prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país.

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte isso se deve às condições precárias de profissionalização, salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira, cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. (LIBÂNEO, 2001 p. 64).

Ou seja, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação e na qualidade do ensino, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores.

Percebe-se então que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de

um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor.

Reconhecemos que tais questões ainda necessitam de muito debate e principalmente compromisso político daqueles que estão mais diretamente envolvidos com a educação superior.

O QUE FAZEMOS, O QUE SUGERIMOS: APONTAMENTOS FINAIS

A profissionalização da docência, como vista neste ensaio, é defendida por renomados autores nacionais e internacionais. Implica sair de um estágio do amadorismo, característico dos professores em início de carreira, atingindo o estágio do profissionalismo de fato, no processo de desenvolvimento profissional.

Há muito que se discute o papel do professor universitário, principalmente quando se leva em conta às funções da universidade como agência produtora do saber consagrado historicamente, mas também como questionadora desse saber existente, além de constituir-se em agência fomentadora ou instigadora de novos saberes.

Diante de um cenário diversificado de Instituições de Ensino Superior – IES - no Brasil, configurando-se diferentes funções e focos de atuação³, pensamos que políticas institucionais para a formação pedagógica da docência universitária deveriam ser consolidadas em seus projetos. A exemplo da Universidade de São Paulo, que estabeleceu a política de valorização do ensino de graduação, a qual passava, necessariamente, pela formação continuada e, nessa, a formação pedagógica dos seus docentes, poder-se-ia avançar com ações concretas no interior de cada instituição. Não precisamos de uma legislação específica que determine isso, pois é possível seguir construindo um novo perfil de professor universitário, cuja identidade profissional, a docência, possa se realizar na “convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica” (PIMENTA e ALMEIDA, 2012, p. 24).

Ou seja, o(a) professor(a) universitário(a) tem que aprender a pesquisar e a ensinar nos contornos de uma sociedade tecnológica, globalizada política, econômica e culturalmente. As autoras Pimenta e Almeida, na mesma obra, descrevem o ensino universitário no contexto da sociedade contemporânea, apoiando-se nos estudos de Boxus, Debry e Laclercq da seguinte forma:

³ Os institutos superiores, as escolas superiores e os centros universitário tem, segundo a legislação vigente, menor compromisso com a pesquisa, dedicando-se mais ao ensino. Às universidades cabe o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas. O processo formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes (PIMENTA e ALMEIDA, 2012, p. 22).

A esse modelo, os autores de apoio denominaram de “processo *fast-foodização* da universidade”. Como fazer frente a esse cenário e dar respostas consistentes, capazes de criar uma nova cultura universitária?

Os encaminhamentos das autoras (Garrido e Almeida) sugerem o planejamento de políticas que deem conta de uma formação do cidadão e profissional cientista, de pensamento autônomo, que pense na sociedade e não somente em benefício próprio. Uma formação menos fragmentada, menos ligeira e menos especializada, que consiga apontar soluções diante dos problemas sociais, enfim, que valorize o trabalho dos professores universitários. Tais políticas, por nós sumariadas preveem:

- ✓ Reformulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* com seminários sobre a docência de forma a contemplar uma formação adequada aos professores universitários.
- ✓ Cursos regulares em período previamente agendado no calendário acadêmico destinado aos professores das áreas específicas, como condição para o ingresso e permanência na carreira profissional docente.
- ✓ Criação de Grupos de Estudos para subsidiar o planejamento de políticas institucionais para a formação continuada dos professores universitários.

Enfim, caminhamos para uma universidade pedagógica como propõe Terezinha de Azerêdo Rios (2011). Nesta, a intencionalidade é fazer com que os professores: médicos, juízes, advogados, jornalistas, economistas, engenheiros se identifiquem como formadores e reconheçam que a pedagogia deve habitar, além das faculdades de educação, as instituições de ensino superior em todas as áreas do conhecimento. Deve habitar no seu cotidiano profissional, embora ainda seja um desafio a ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: Ensino Superior / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

ANASTASIOU, Léa G. C.; PIMENTA, Selma G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. V. 1.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia : Alternativa, 2001.

MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 6 ed. 2003. – (Coleção Práxis).

PIMENTA Selma Garrido. *Os Saberes Pedagógicos e Atividade Docentes*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética na Docência Universitária: a caminho de uma universidade pedagógica* In PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. *A Formação de professor de 3º Grau*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ZABALZA, Miguel A. trad. Ernani Rosa. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.