

**DESAFIOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA: ENTRE A PRIVACIDADE DAS PRÁTICAS,  
A AUTONOMIA EXAGERADA E A FRAGILIDADE DOS  
MECANISMOS INSTITUCIONAIS**

*Roberto Valdés Puentes\**  
*Orlando Fernández Aquino\*\**

**RESUMO**

No texto é construída uma linha lógica de argumentos que nos permite refletir sobre os desafios da profissionalização dos professores nas Instituições de Educação Superior no Brasil. Apoiado nos resultados da etapa de diagnóstico de um projeto de pesquisa desenvolvido numa Instituição de Educação Superior do Estado de Minas Gerais, com recursos da FAPEMIG, caracteriza-se a docência universitária como atividade profissional, enfatizando a necessidade da formação dos professores como condição básica para a profissionalização do magistério superior. O cruzamento dos dados de pesquisa com as reflexões dos autores e com critérios de outros especialistas permite avaliar os principais desafios que dificultaram a execução de um programa de desenvolvimento dos educadores na IES objeto de estudo, tais como: a privacidade das práticas pedagógicas, a autonomia exagerada dos professores em sala de aula e a fragilidade dos mecanismos institucionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desafios da profissionalização docente. Formação de professores. Docência universitária.

---

\* Doutor em Educação, Professor Adjunto da Faculdade de Educação e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

\*\* Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela (Cuba). E-mail: ofaquino@gmail.com

### **ABSTRACT**

In this text is built a logic line of arguments that allows a reflection about the challenges at the professionalization of professors at Brazilian's superior education institutions. Supported by the results of a diagnose stage of a research project developed at a Superior Education Institution of the State of Minas Gerais with FAPEMIG resources, the work as university docent is characterized as a professional activity, with emphasis on the necessity of forming professors as basic condition for the professionalization of the superior magisterium. The crossing of the research data with the reflection of authors and other specialists criteria permits the evaluation of the main challenges that made the execution of an educators development program in IES object of the study difficult, such as: the privacy of pedagogical practice, the exaggerated autonomy of professors in the class rooms and the fragility of institutional mechanisms.

**KEY WORDS:** Challenges at the docent professionalization. Forming professors. University docency.

### **I Resumen**

En el texto es construida una línea lógica de argumentos que permita reflexionar sobre los desafíos de la profesionalización de los profesores en las Instituciones de Educación Superior en Brasil. Apoyado en los resultados de la etapa de diagnóstico de un proyecto desarrollado en una institución de Educación Superior del estado de Minas Gerais, con recursos de la FAPEMIG, se caracterizó la docencia universitaria como actividad profesional, enfatizando la necesidad de la formación de los profesores como condición básica para la profesionalización del magisterio superior. El cruzamiento de los datos de la investigación con las reflexiones de los autores e con los criterios de otros especialistas permite evaluar los principales desafíos que dificultaron la ejecución de un programa de desarrollo de los educadores en la IES objeto de estudio, tales como: la privacidad de las prácticas pedagógicas, la autonomía exagerada de los profesores en el aula y la fragilidad de los mecanismos institucionales.

**Palabras-clave:** Desafíos de La profesionalización docente; Formación de profesores; Docencia Universitaria.

## II Introdução

No ano de 2007 iniciou-se o projeto de pesquisa *Desenvolvimento profissional dos professores: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão*, realizado com recursos da FAPEMIG, numa instituição de Educação Superior do estado de Minas Gerais.

No presente artigo emprega-se parte dos resultados da etapa de diagnóstico e determinação de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas dos docentes, com o intuito de construir uma linha lógica de argumentos que permita refletir sobre um conjunto de desafios acerca da profissionalização dos professores nas instituições de educação superior.

Para contextualizar essa problemática, caracteriza-se, inicialmente, a docência universitária entendida como atividade essencialmente profissional. Do mesmo modo, aborda-se a necessidade da formação dos professores como condição básica para a profissionalização do magistério superior; e finalmente, identificam-se e analisam-se os principais desafios que dificultam a execução de um programa de desenvolvimento dos educadores na IES objeto de estudo, a saber: a privacidade das práticas pedagógicas, a autonomia exagerada dos professores em sala de aula e a fragilidade dos mecanismos institucionais.

## III A docência universitária como atividade profissional

Tradicionalmente, a universidade tem exigido de seus docentes o cumprimento de três funções características: *ensino, pesquisa e extensão*. Mas, recentemente, com a reformulação das responsabilidades da educação superior, somaram-se a essas já mencionadas outras atribuições não menos importantes, tais como: *a orientação acadêmica* – monografias, dissertações e teses – (Veiga, 2004); *a gestão ou administração* – nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade –; o que alguns chamam de *business* – busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias etc. –; *as relações institucionais* – a representação da própria instituição, a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações – (Zabalza, 2004); e a *tutoria* – a orientação, o apoio e a ajuda aos

estudantes para a solução de problemas apresentados, tanto em relação à disciplina como em relação a sua carreira profissional – (Zabalza, 2006). As oito funções, analisadas no conjunto, terminaram ampliando e fazendo mais complexo o exercício profissional dos professores.

Ainda assim, o cumprimento integral dessas atribuições não tem sido de obrigatória observância para os professores das instituições de ensino superior que integram o sistema federal de educação brasileiro, nem sequer para o corpo docente daquelas consideradas propriamente universidades. O Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino (SFE), além de classificar o SFE, quanto a sua organização acadêmica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, precisa também, da competência de cada uma. Sobre as universidades, no art. 9, afirma que “caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996” (1997, p. 3). No caso dos centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, a função docente dos professores limita-se, na imensa maioria dos casos, ao oferecimento do ensino.

O ensino – docência – universitário, como função docente específica, com caráter de atividade verdadeiramente profissional, deveria ter como objeto principal propiciar a aprendizagem dos alunos (MASETTO, 2003), desenvolver competências e habilidades cognitivas (LIBÂNEO, 2004), reformar o pensamento (MORIN, 2004) e estimular a pesquisa científica (ZABALZA, 2006). Em outras palavras, a docência universitária, mais que ensinar os conhecimentos de uma ciência, deveria ter por missão ensinar a pensar uma determinada ciência e a pensar cientificamente seus conhecimentos, por meio da capacidade de garantir e integrar a dupla compreensão do processo científico e dos usos da ciência: a produção de conhecimento e sua aplicação (SÁNCHEZ-PARGA, 2003). Em definitivo, o papel da docência universitária deveria ser o de ajudar o aluno a pensar e agir mediante os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que o professor ensina. Por exemplo, a boa pedagogia do professor de Direito é aquela que consegue traduzir, didaticamente, o modo próprio de pensar e agir jurídico; assim como, a boa pedagogia do professor de

Matemática é aquela que consegue traduzir, didaticamente, o modo próprio de instrumentar o pensamento matemático.

Sendo assim, o que diferencia a docência na universidade da docência no ensino fundamental e no médio é o fato de que, enquanto no segundo, deve-se valorizar o desenvolvimento e o domínio no seu manejo das capacidades intelectuais – formas gramaticais da língua, cálculo aritmético ou formas mentais matemáticas, capacidades do pensamento espacial, capacidades do pensamento temporal e categorias sócio-relacionais <sup>1</sup> e capacidades humanas – valores, sentimentos, sentidos, desejos, serendipidade<sup>2</sup> etc. – e, no terceiro, deve-se orientar a ensinar como adquirir e organizar conhecimentos,<sup>3</sup> na docência universitária deveria ter por especificidade ensinar a produzir e aplicar novos conhecimentos pela via da pesquisa e da extensão, com base nas capacidades e categorias desenvolvidas nos níveis anteriores. A esse respeito, Nóvoa (2000) tem apontado:

Todos os que trabalhamos nesta área [formação na universidade] devemos ser capazes de identificar, com clareza, o que é verdadeiramente formador: a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente, os momentos de virada de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido etc... Estamos perante um processo longo, que tem uma parte informativa (de aquisição dos saberes), mas que tem também uma dimensão histórica, crítica e [...] uma dimensão de participação na própria produção de conhecimento científico (p. 135-136)

Além do caráter intelectual e acadêmico que cabe ao processo de aprendizagem universitário, ele tem um forte caráter emocional, uma vez que implica a personalidade do aluno na sua totalidade. Por esse motivo, a docência universitária deve ser simultaneamente um lugar de

---

<sup>1</sup> Consideram-se categorias sócio-relacionais a capacidade da criança de se relacionar com o mundo, o grupo, com o outro e consigo mesmo.

<sup>2</sup> Significa a arte de aprender a transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (MORIN, 2004. p. 114).

<sup>3</sup> O estudante só é capaz de aprender os conhecimentos que lhe são ensinados na medida em que sabe organizá-los e relacioná-los segundo modalidades específicas (SÁNCHEZ-PARGA, 2003. p. 68).

construção e fortalecimento da subjetividade. Segundo apontam Simons, Simons e Lavigne (2001), no processo de aprendizagem, “construem-se os conhecimentos, destrezas, capacidades, desenvolve-se a inteligência, mas de maneira inseparável, este processo é a fonte do enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais, onde emergem a própria pessoa e suas orientações ante a vida” (p. 3).

Enfim, considerar a docência como uma atividade verdadeiramente profissional é prever para ela a tarefa de formar de maneira integral a personalidade dos futuros profissionais e produzir novos saberes, valores, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço – aplicação do conhecimento produzido.

Assumir esse papel obriga os professores a transformar sua função docente no contexto universitário, desenvolvendo tipos de relações pedagógicas muito diferentes das que hoje estabelecem com os alunos, com o saber, com os colegas de profissão, e com os cursos e instituições nos quais trabalham, tais como: 1) participar de maneira mais efetiva na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico; 2) elaborar e cumprir o plano de trabalho; 3) zelar pela aprendizagem dos alunos; 4) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; 5) ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidas; e 6) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDBN – Lei 9394/96, art. 13).

Segundo apontam os resultados do diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas realizado, a amostra de professores avaliados apresenta, em geral, um perfil docente ainda inapropriado ao exercício qualificado do ensino superior exigido pela instituição, pelo sistema nacional de educação brasileiro e pelo modelo de docência universitária definida como atividade verdadeiramente profissional. Os docentes têm adequada formação acadêmica, experiência profissional no mercado de trabalho, motivação para o desempenho das funções que são a eles atribuídas e algum tipo específico de capacitação didático-pedagógica; porém, esta última, mostra-se ainda insuficiente, conforme apontam as múltiplas deficiências metodológicas detectadas em relação à prática

pedagógica (PUENTES, 2008, p. 36).

Levando-se em consideração a autopercepção – individual – dos participantes da pesquisa, em relação com suas dificuldades e carências didático-pedagógicas, a opinião emitida pelos alunos, as dificuldades e problemas identificados de um modo individual e coletivo, é possível afirmar que há, no corpo de professores, deficiências no desempenho de suas funções docentes, especialmente da docência, no que lhes diz respeito, ou seja, no planejamento da gestão da matéria e da classe, na gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos e na avaliação e controle da gestão da matéria e da classe (PUENTES, 2008).

Predomina, na imensa maioria dos professores integrantes da amostra, uma concepção tradicional do planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem –

gestão da matéria e da classe –, que envolvem os alunos e futuros profissionais. As ações anuais e/ou semestrais são organizadas a partir de planos de ensino que têm como centro do pensar docente o ato de ensinar – portanto, a ação docente é o foco do plano –, e fazem-no de maneira isolada, individual e solitária. Os professores sozinhos assumem a responsabilidade de selecionar o *para quê* e o *por quê* ensinar – objetivos –, o *quê* e o *como* ensinar (conteúdo e método), e o *quê, como e quando* avaliar – avaliação – (PUENTES, 2008, p. 40).

#### **IV O desenvolvimento profissional docente universitário**

A indispensável profissionalização do professor universitário, como parte da redefinição do papel da Universidade, frente à nova conjuntura tecnológico-globalizante, e a necessária melhoria da qualidade do ensino oferecido vêm sendo proclamadas pelos menos há uma década com a divulgação do *Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção* (PNG, 1999).

A comissão que elaborou o Plano, além de advertir para o fato de que a concretização das propostas requer um novo perfil docente, define também, as ideias que o configuram. Segundo o documento, a profissionalização docente deve dar-se, em parte, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, o que demanda, na maioria

dos casos, pós-graduação *stricto sensu*. Em parte, pelo desenvolvimento da competência formadora, isto é, competência pedagógica, com início nos programas formais de pós-graduação e aprimorados nos processos rotineiros de capacitação, que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Cursos, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, evitar o isolamento científico do pesquisado confinado em institutos monoepistêmicos e estimular o diálogo interdisciplinar (PNG, 1991, p. 21).

Já se passaram dez anos desde a promulgação do PNG e suas principais propostas não foram cumpridas: nem melhorou a educação superior nem se profissionalizaram os professores. Pelo contrário, por um lado, piorou a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-pesquisa desenvolvidos em sala de aula e, por isso mesmo, a formação recebida pela imensa maioria dos alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação. As estatísticas mostram advogados que não sabem ler, médicos que não reconhecem traumatismos simples e pedagogos que não sabem ensinar.

Pelo outro lado, diminuíram-se os incentivos e agravaram-se as condições para o exercício da profissão docente e para a profissionalização. Além do que, a falta de profissionalismo dos professores, sobretudo na área didático-pedagógica, passou a ser considerada a causa principal da baixa qualidade do ensino universitário (DEMO, 2005; MASETTO, 2003; LIBÂNEO, 2004a). Nos últimos cinco anos, fala-se muito da inadequada formação dos professores que exercem seu trabalho nos diferentes níveis de ensino (LIBÂNEO, 2004b; GHIRALDELLI JR., 2007; BITTENCOURT, 2008).

As medidas propostas posteriormente ao PNG (1999), no intento de reverter o quadro de empobrecimento educacional, tais como o *Plano Nacional de Educação* (2001), ainda que reconheçam que a melhoria na qualidade da educação superior brasileira “só poderá ser possível se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (p. 59), longe de defender e favorecer a implantação de programas eficientes de profissionalização dos professores universitários, apenas se limita a afirmar que a “institucionalização de um amplo sistema de avaliação associado à ampliação de programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior” (p. 35), constitui instrumento



adequado na melhoria do ensino oferecido nesse nível. Assim, a discussão sobre o tema restringe-se apenas à questão da qualificação e ao lugar onde deverá acontecer – na pós-graduação –, ficando de fora aspectos básicos tão importantes na formação como o sentido e a relevância – que tipo de formação? –, o conteúdo – formação sobre o quê? –, os agentes – quem deve formar? – e a organização – que modelos e metodologias seguir? – (ZABALZA, 2004, p. 146), além das condições de trabalho necessárias para que essa valorização do magistério seja efetivada (IMBERNÓN, 2002).

A pós-graduação – *latu sensu* e *stricto sensu* –, por sua vez, salvo raras exceções, não passa de uma instância social que “dá título” e habilita profissionalmente e até se constitui, em alguns casos, em uma fonte de compensação salarial considerável para os agentes formadores –

*latu sensu* –, mas que se importa muito pouco com a qualidade da formação oferecida e com sua adequação às demandas sociais colocadas ao exercício da docência universitária. Diversos autores (MARIN, 2003; VEIGA ET. AL., 2007) têm focalizado, em suas pesquisas, as fragilidades em que a prática das disciplinas pedagógicas se concebe e realiza.

Experiências de formação, baseadas em concepções diferentes às dos cursos e programas de pós-graduação, há no Brasil. Temos como exemplos: o *Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada do Professores da Unisul* – Tubarão, Santa Catarina – (ANASTASIOU, 2003); o *Programa de formação de professores e as propostas curriculares da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc – Campus Joaçaba* (ANASTASIOU, 2007); os *programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades* (VEIGA, 2006); o programa de *Desenvolvimento profissional dos professores da Unetri: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão* – Uberlândia, Minas Gerais – (PUENTES, 2006) etc.

Todas essas propostas valorizam a formação centrada na própria instituição de trabalho, mais especificamente, no curso (IMBERNÓN, 2002); nas necessidades de aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2006); nos grupos de reflexão docente no interior dos cursos universitários; nos grupos de análise das práticas; na partilha de experiências e na colegiabilidade (ZABALZA, 2006); no apoio mútuo e na supervisão clínica (GARCIA, 1999); na observação e na supervisão da aula; na socialização das

experiências; na prestação de ajuda entre colegas; na co-responsabilidade, na troca, na parceria, no respeito à identidade e às diferenças, na construção de consensos, na aprendizagem de novas formas dos professores se relacionarem, no ouvir, ponderar, refletir, conversar etc. (ANASTASIOU, 2003); na formação clínica, nos processos de tutoria, no acompanhamento, na supervisão e na formação interpares (NÓVOA, 2000).

Contrários à ideia de simplificar os processos de profissionalização dos docentes pela via da qualificação pós-graduada, mas sem abrir mão dela, somos favoráveis à segunda modalidade de experiências, mais especificamente, a um modelo de desenvolvimento amparado por um sistema de *trabalho didático*, entendido como um sistema de atividades que, de forma permanente, é executado com e pelos docentes do ensino superior com o objetivo de elevar sua preparação cultural, pedagógico-metodológica e científica para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo docente-educativo, e que, em combinação com as diferentes formas de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores, do pessoal docente e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e a elevação da qualidade da formação dos futuros profissionais e dos profissionais em exercício (AQUINO e PUENTES, 2006).

O modelo em questão tem muito em comum com outros modelos de formação concebidos e aplicados em nível internacional (Cruz, 2006; Zabalza, 2006; Imbernón, 2002; Nóvoa, 2000) e nacional (Anastasiou, 2003, 2007; Veiga, 2006; Puentes, 2006) e as bases teóricas, filosóficas e metodológicas sobre as quais ele se sustenta já foram amplamente desenvolvidas em momentos e lugares diferentes (Puentes, 2006; Puentes, 2008; Aquino e Puentes, 2008).

Permita-se, apenas, afirmar que a formação dos professores universitários, baseada no modelo educativo que defendemos, pode modelar-se mediante duas vertentes principais: a) de uma parte, a formação especializada na ciência em que se inscreve (m) a (s) disciplina (s) que o professor ministra. Isso implica atualização sistemática, sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados, ampla formação cultural, domínio de línguas estrangeiras, conhecimento das bases filosóficas da ciência e destreza na utilização das tecnologias associadas à

profissão, à comunicação e à informática. Essa vertente da formação pode e deve conduzir à obtenção de graus científicos – especialista, mestre, doutor, pós-doutor, livre-docente –, e à formação como pesquisador, produtor e divulgador de novos conhecimentos e tecnologias. b) da outra parte, a formação pedagógica em serviço, que supõe uma sólida formação centrada na aprendizagem dos alunos e nas condições para sua otimização, nos conteúdos específicos didático-pedagógicos, no conhecimento do contexto universitário, das políticas educativas, dos modelos pedagógicos com que se trabalha, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, atitude compreensiva, postura autocrítica e reflexiva sobre sua própria prática pedagógica e a de seus colegas, atividade docente como foco formativo, contato com a realidade institucional, pesquisa como princípio formativo, trabalho coletivo interdisciplinar etc. Essa segunda vertente da formação pode e deve, conduzir à obtenção de categorias docentes – auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular –, que são ocupacionais e, por isso mesmo, indicativas da preparação para o desempenho docente na universidade.

Porém experiências de formação de professores pela via da implementação de programas de desenvolvimento no interior das instituições de ensino superior, como as que acabaram de ser mencionadas, ainda são raras dentro e fora do Brasil. O que resulta pior, algumas são abortadas mesmo antes de seu nascimento; outras nascem, mas logo morrem sem ter saído sequer do projeto; e a maioria delas tem vida curta, pois não chegam a ser institucionalizadas ou seus resultados não conseguem multiplicar-se porque as condições existentes não o permitem.

Em síntese, esse é o enorme dilema em que vive o tema da profissionalização dos professores no Brasil, especificamente, no que se refere à formação: espalharam-se cursos que prometem a formação de professores para a docência universitária com grande economia de tempo, esforços e recursos – humanos e financeiros –, mas que não têm, na maioria dos casos, as condições mínimas para ser oferecidos; enquanto aqueles programas com as características apropriadas para ajudar de maneira mais efetiva no desenvolvimento dos professores não dão conta nem de longe de seu papel, porque não encontram apoio necessário nem entre professores nem gestores universitários, para sua verdadeira institucionalização.

## **V Desafios na profissionalização da docência universitária**

Prevalece, na instituição de educação superior objeto de estudo, de modo geral, um tipo de cultura individual e institucional inapropriado para o desenvolvimento profissional da docência e dos professores universitários. As maiores deficiências ou desafios estão: a) no modelo curricular dominante – fragmentado em disciplinas –; b) no caráter individualista da função docente – cada um sente-se dono de seu território disciplinar –; c) na escassa motivação profissional em relação à formação – para alguns, uma mera perda de tempo, já que os programas não têm implicações visíveis na sua carreira –; d) nas limitações de tempo – que devia ser alocado para as atividades de formação –; e) na autonomia exagerada dos professores em sala de aula, f) na privacidade das práticas pedagógicas – ninguém sabe o que é feito em sala de aula –; e, finalmente, g) na fragilidade dos mecanismos institucionais que, longe de favorecer e incentivar a execução de um modelo de desenvolvimento profissional eficiente, os freia ou paralisa.

Cada um desses desafios se vincula entre si para estabelecer numa forte rede de relações e dependências. É difícil afirmar com precisão onde termina um para dar lugar ao outro. O certo é que, juntos, puxam para baixo a qualidade dos processos educativos desenvolvidos na sala de aula, levando, não poucas vezes, à paralisia pedagógica da instituição universitária. Por outro lado, não é possível analisar aqui, por razões óbvias de espaço, cada um dos desafios identificados nas pesquisas. Recomenda-se que este estudo seja feito com a maior brevidade possível e, enquanto o momento não chega, analisam-se três deles, a saber: 1) a privacidade das práticas pedagógicas; 2) a autonomia exagerada dos professores em sala de aula; e 3) a fragilidade dos mecanismos institucionais.

### **5.1 A privacidade das práticas pedagógicas**

Se é bem verdade que, a partir da entrada em vigor da LDBN 9.394/96, as instituições educacionais foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador – Projeto Político-Pedagógico –, tendo como foco uma matriz rizomática – transdisciplinar – ou, no mínimo, integrativa – interdisciplinar –, o modelo predominante dentro da universidade ainda

centra a atenção acadêmica na grade curricular que fragmenta, separa, compartimenta, confina e despedaça o saber, o ser humano e a realidade em áreas isoladas chamadas de disciplinas ou matérias.

Esse paradigma dominante, presidido pela racionalidade técnica e pelas disciplinas científicas tradicionais, tem conduzido ao surgimento de práticas corporativistas entre os professores da hiperespecialização<sup>4</sup> e dos feudos intelectuais, posturas negativas que defendem a qualquer preço a preservação da zona de conforto que, proporciona a especialização do *status* da(s) disciplina(s) que se ministra(m) e das áreas específicas de pesquisa que têm sido delimitadas como resultado do trabalho individual realizado durante anos. Imbernón (2002) tem alertado para o predomínio dessa tendência em nível mundial, ao reconhecer que a profissão docente tornou-se mais individualista e menos coletiva nas últimas décadas. Segundo o próprio autor, a colaboração entre os companheiros está ausente na escola e predomina o “funcionamento celularista ou `celularismo escolar`, em que os membros da comunidade educacional assumem condutas e hábitos de trabalho em que predominam o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade” (Imbernón, 2002, p. 83).

O mesmo sinal de alerta têm dado na Europa outros autores espanhóis. Em primeiro lugar, García (1999), quando admite o efeito negativo que algumas características da profissão docente, tais como o isolamento e o individualismo, têm para o desenvolvimento profissional dos professores. Em segundo lugar, Zabalza (2004), ao advertir para a cultura do individualismo, predominante na maior parte das instituições universitárias, que se opõe a cultura da colaboração.

No Brasil, várias vozes têm se manifestado no mesmo sentido. Pimenta e Anastasiou (2002), para mencionar só um exemplo, têm afirmado que o tipo de trabalho individualizado e solitário a que são habitualmente submetidos os professores universitários na nossa cultura institucional, está muito próximo de uma “venda de horas/trabalho”.

A situação internacional gerada é resultado de um conjunto de

---

<sup>4</sup> Trata-se da especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção do objeto que ela considera apenas um aspecto ou uma parte (MORIN, 2004, p. 13).

fatores, entre os quais se merece assinalar, em primeiro lugar, a postura omissa e evasiva assumida por algumas instituições universitárias em relação aos processos de ensino-aprendizagem – as universidades, sobretudo, as privadas, parecem preocupar-se mais com vestibulares e campanhas de marketing, que em saber o que acontece dentro das salas de aula. As próprias Comissões Permanentes de Avaliação (CPAs) não dispõem, na sua imensa maioria, de sistemas rigorosos de avaliação do desempenho individual dos professores e conforma-se com opiniões e sentimentos emitidos por alunos, docentes e gestores. Em segundo lugar, o frenético ritmo atual de trabalho dos professores, os quais muitas vezes, ministram várias disciplinas e/ou exercem a docência em mais de uma instituição, o que faz com que disponham de pouco tempo para se deter e revisar aos colegas os processos que estão realizando. Em terceiro lugar, o caráter esporádico e frágil das reuniões do colegiado de curso são pautadas, fundamentalmente, em questões ou decisões burocráticas e administrativas – recursos, horários, provas etc. A respeito, Zabalza (2006) escreve:

El tiempo de estar juntos, compartir o debatir, es un bien escaso en las universidades. Las personas están agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no se dispone de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (personal y profesional) ni para observar lo que los otros hacen; las salas dos profesores han dado lugar a los cafés y, así, los encuentros son puramente sociales y “en tránsito”. Los momentos de reuniones se hacen escasos y muy condicionados por la necesidad de resolver cuestiones casi siempre administrativas. Los Departamentos, que deberían constituir ese espacio de coordinación, trabajo colectivo y apoyo mutuo no han asumido de manera plena esa función (p. 166).

Segundo indica a fonte consultada, o tipo de contratação vigente na instituição pesquisada parece ser o principal obstáculo para o trabalho coletivo. Apenas 14,48% do corpo docente tem dedicação integral, o resto é parcial (19,64%) ou horista (64%). Por esse motivo, 49,3% dos professores desempenham outro tipo de função fora da instituição; apenas 32% dos entrevistados afirmam participar de reuniões metodológicas organizadas

pelos professores da mesma disciplina e 50,8% de reuniões similares com os professores do mesmo período; só 32% dos docentes admitem ser acompanhados durante a realização de suas atividades metodológicas; apenas 24,4% deles encontram-se vinculados a atividades de pesquisa na instituição; 88,9% dos professores admitem preparar-se individualmente do ponto de vista didático-pedagógico; enquanto que 79% informam participar das reuniões de curso, mas 79,3% deles reconhecem que as discussões de questões pedagógicas e didáticas não são muito comuns e que estas dão lugar a assuntos burocráticos e administrativos. Por fim, 100% dos coordenadores de curso declaram não estar preparados do ponto de vista metodológico para auxiliar os professores na realização do trabalho pedagógico ou avaliar o seu desempenho didático (PUENTES, 2008).

Os prejuízos que proporcionam o individualismo e a privacidade das práticas pedagógicas dos professores aos processos de ensino-aprendizagem e à própria profissionalização docente não são poucos nem pequenos. Eles geram desconhecimento em relação a uma boa parte das atividades docentes que são desenvolvidas dentro da sala de aula universitária, pelo que impedem diagnosticar modos de atuação e desempenhos docentes inadequados, tanto quanto identificar as melhores práticas ou as práticas mais eficazes. Com outras palavras, sem a devida transparência da prática pedagógica, não é possível levar adiante processos sistemáticos de obtenção de dados válidos e fiáveis, com o objetivo de comprovar e avaliar o efeito educativo que produz nos alunos a mobilização das capacidades didáticas, intelectuais, humanas e científicas dos professores. Os exames ou as provas aplicadas aos alunos permitem determinar a ausência ou fragilidade de alguns conhecimentos, habilidades ou competências, mas não as fragilidades do processo pedagógico nem a responsabilidade que cabe aos sujeitos nele envolvidos, especialmente, os professores.

Por outra parte, o isolamento das práticas priva os professores de aprender uns com os outros, a identificação de deficiências, o compartilhamento de evidências, a busca de soluções para os problemas com a ajuda dos pares, a comparação com os colegas do trabalho que realizam etc. Além disso, abrem espaço para que se cometam não poucas injustiças por parte dos gestores. A maior de todas elas é ter, com professores que se envolvem pouco ou nada em projetos institucionais, a mesma consideração

que se tem com aqueles outros que “vestem a camisa da escola”. Hoje, os gestores institucionais não conhecem seu corpo docente e para não parecer injustos, julgam a todos como iguais.

Não obstante, a privacidade das práticas provoca um prejuízo ainda maior que os anteriores. Ela dificulta a identificação, premiação, divulgação e o reconhecimento acadêmico das experiências inovadoras que tem lugar dentro da sala de aula e, o que é pior, impossibilita a passagem dessas experiências de inovação isoladas e individuais à inovação institucional. Segundo Imbernón (2002), “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais” (p. 49). Assim, na ausência da cultura da inovação, instaura-se a cultura da rotina, da zonificação e da opacidade.

## **5.2 A autonomia exagerada dos professores em sala de aula**

Outro dos grandes desafios que criam obstáculos à implantação de programas de formação dentro da universidade é o excesso de autonomia dos professores, sobretudo, em relação ao trabalho que realizam com seus alunos em sala de aula. A autonomia exagerada opõe-se à autonomia colegiada ou coletiva, isto é, aquela autonomia que pressupõe, segundo Janela Afonso (2004), a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites – envolvendo pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores – e que são suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático. Enquanto esta última se refere à autoridade e ao poder que cabe ao grupo de professores para juntos, tomar decisões, conceber e executar projetos pedagógicos e programas de desenvolvimento profissional que ajudem a melhorar a qualidade dos processos universitários e o desempenho individual de cada professor; aquela outra é contrária à colegiabilidade, porque está centrada, única e exclusivamente, na pessoa do professor, em seus interesses e aspirações, muitas vezes, meramente técnicos. Enfim, autonomia exagerada é o direito do professor de fazer as coisas a sua maneira ou deixar de fazê-las quando assim o considera oportuno.

Os autores espanhóis Imbernón (2002), Zabalza (2006) e Cruz (2006), para citar apenas alguns exemplos, têm criticado duramente o



excesso de liberdade individual dos professores universitários. Todos eles defendem a ideia de que seja instaurada, no lugar da autonomia exagerada nas universidades, a autonomia na colegiabilidade: 1) na forma de proposta que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, do profissional e do social (IMBERNÓN, 2002); 2) como condição básica para a consecução de melhores resultados formativos e maior qualidade da docência (ZABALZA, 2006); 3) em razão da colaboração e participação conjunta nos contextos escolares, donde se determina, de forma colaborativa e interna, o sentido da profissionalização docente (CRUZ, 2006).

Segundo indicam as pesquisas realizadas (PUENTES, AQUINO e DONATO, 2008; Puentes, Aquino, Santos e Quillici Neto, 2008), a autonomia exagerada tem levado a uma boa parcela de professores a deixar de fazer, em lugar de fazer; a fazer pouco, em lugar de muito; a fazer errado, em lugar de fazer certo; a fazer sozinho o que daria e deveria ser feito junto aos colegas; a tornar privado o que poderia e deveria ser de conhecimento público; a fechar as portas da sala de aula, em lugar de escancará-las. Enfim, muitos docentes, livres para decidir, e com medo da crítica, da punição e de perder para outros seu lugar, convertem a(s) matéria(s) que ministra(m) e as aulas em algo próprio, que lhes pertence e que desejam proteger da curiosidade, da avaliação e da intervenção de colegas e gestores. As mesmas pesquisas apontam para o fato de que os professores consultados têm enormes dificuldades durante a elaboração do programa de aprendizagem da disciplina, mas, entre fazê-lo errado/deixar de fazê-lo ou admitir as deficiências e solicitar algum tipo de ajuda, quase sempre, optam pelo primeiro. Em geral, longe do alcance dos olhos dos outros, o professor sente-se à vontade para elaborar programas de aprendizagem meramente burocráticos e conteudistas – apenas informações –, para executar a gestão da matéria e da classe por intermédio de aulas expositivas – aulas copiadas que só ensinam o aluno a copiar – e para avaliar de maneira mecânica e reprodutivista.

Resultados recentemente divulgados (PUENTES e AQUINO, 2008) revelam como a autonomia exagerada dos professores pode ser prejudicial para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na instituição. Os autores analisaram, por meio de estudo empírico realizado com uma amostra integrada por 144 professores, 297

alunos, 9 coordenadores e 72 aulas observadas, a maneira como é gerenciado o tempo durante um ano escolar. Os autores chegaram a triste conclusão de que os professores, junto com os alunos e gestores, são os principais responsáveis pelo fato de mais de 50% do tempo escolar universitário – tempo acadêmico, tempo da aula, tempo planejado, tempo atribuído, tempo na tarefa, tempo de aprendizagem, tempo necessário e tempo de estudo –, previsto para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, esteja sendo desperdiçado ou mal gerenciado. Os professores, especificamente, não respeitam o tempo da aula, não planejam adequadamente suas atividades docentes, não atribuem o tempo necessário para que os alunos formulem e resolvam problemas, não avaliam sistematicamente etc. E isso se deve, fundamentalmente, ao excesso de autonomia e de liberdade que o professor tem quando se trata de decidir como, quando e o que fazer na sala de aula.

Por outra parte, a autonomia exagerada parece tratar-se, também, de uma forma de “obediência rebelde”, assumida pelos professores na sala de aula, frente ao tipo de gestão autoritária predominante na maioria das instituições universitárias particulares. A lógica é a seguinte: enquanto os gestores têm em suas mãos o poder decisório em relação ao tipo de vínculo, a qualidade das condições de trabalho e ao tempo de permanência do professor na instituição, o professor é quem dita as regras dentro da sala de aula. Em outras palavras, a autonomia exagerada é uma espécie de moeda de troca que o professor usa quando é necessário manifestar – na forma de apatia/envolvimento, falta de motivação/disposição, falta de empenho/dedicação, falta de identificação/pertencencia etc. – agrado ou desagrado em relação com um tipo determinado de gestão universitária.

### **5.3 A fragilidade dos mecanismos institucionais**

O terceiro grande desafio que enfrenta a profissionalização docente no ensino superior é o da fragilidade dos mecanismos vigentes em muitas das instituições universitárias brasileiras que, longe de criar condições que estimulem, favoreçam e viabilizem a implantação de programas de formação centrados no lugar de trabalho, terminam por frear e paralisar qualquer tipo de proposta de inovação e crescimento dessa natureza.

O sucateamento a que estão sendo submetidos os programas de desenvolvimento existentes e a asfixia das novas propostas não acontecem

nem de maneira aberta nem truculenta na instituição objeto de estudo. Pelo contrário, se dão pela paralisia geral dos processos de formação, que resultam da contradição existente entre o discurso oficial dos gestores universitários, e a prática por eles exercida e exigida, que é comum na educação superior em nível internacional. A respeito, Imbernón (2002) tem apontado:

As instituições de educação superior têm situado a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente ou contraditório: de um lado, a retórica institucional da importância dessa formação; de outro, as condições materiais, acadêmicas e políticas que lhe concede (p. 54).

Enquanto o *Projeto de Desenvolvimento Institucional* (PDI) e o *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) prometem oferecer, tanto quanto os outros documentos institucionais, educação superior em nível de excelência, pela via de um eficiente trabalho de formação do corpo docente caracterizado pelo ambiente estimulante e pela:

realização de programas de formação continuada e encontros sistemáticos dos professores para a revisão da prática pedagógica, tendo em vista a efetividade do ensino. E, ainda, pelo Plano Institucional de Capacitação Docente, integrado por diversos programas, com o objetivo de apoiar a qualificação dos professores do seu quadro permanente (p. 17).

Na realidade, essas propostas não vão muito além de escassos e frágeis cursos de treinamento, oferecidos de maneira dispersa ao longo do semestre e sem vínculo com os problemas que enfrenta o professor durante o exercício da docência, ou com diagnósticos de obstáculos e necessidades. Não vão além, também, daqueles encontros mensais destinados, especialmente, a discussões intermináveis sobre problemas de caráter administrativo e burocrático e, muito eventualmente, sobre assuntos didático-pedagógicos; nem das reuniões e palestras pedagógicas realizadas no início de cada semestre previstas, essencialmente, para repetir mais uma

vez como se elaboram os planos de disciplina e de aulas.

Também é frágil e precário o restante dos componentes que integram, ou pelo menos deveriam integrar, o que se optou em chamar de “mecanismos institucionais de profissionalização dos professores”, a saber: 1) o tipo de regime de trabalho predominante que privilegia o professor horista no lugar de parcial e integral; 2) a falta de vigência do Plano de Carreira Docente, que, por sua vez, favorece as titulações científicas (especialista, mestre, doutor, pós-doutor), em detrimento das categorias docentes (auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular); 3) a fragilidade dos requisitos exigidos para a contratação de novos docentes (bancas de contratação inadequadamente integradas, exames que dificilmente avaliam e aulas didáticas mais próximas de uma dissertação acadêmica sobre um assunto específico do programa da disciplina que de uma verdadeira aula metodológica demonstrativa); 4) as limitações de tempo, que deveria ser alocado para as atividades de formação; 5) a concentração das atividades de desenvolvimento profissional fora da jornada de trabalho dos professores e sem remuneração; 6) uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e um Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente (NAPAD) sem autonomia para desenvolver seu trabalho e que, longe de avaliar, enchem de elogios a gestores da instituição e são incapazes de auxiliar os professores em sua formação; 7) a carência de agentes de formação dentro da própria instituição universitária, ainda quando dispunha de um Programa de Pós-Graduação em Educação no nível de mestrado com profissionais altamente qualificados do ponto de vista acadêmico; 8) o despreparo dos coordenadores de curso para liderar o grupo de professores durante a concepção, implementação e avaliação de programas de desenvolvimento profissional na unidade onde trabalham; 9) a ausência de uma política de incentivo aos professores, o que provoca a horizontalidade ou falta de promoção na carreira; 10) a grande rotatividade dos professores, seja forçada por via de demissões ou voluntária pela via de traslado/mudança de destino dos professores, como única alternativa que se deixa ao professor para melhorar sua qualidade de vida e/ou nível de satisfação profissional; 11) a ausência de cultura e de instrumentos adequados para a avaliação individual dos modos de atuação e do desempenho didático-pedagógico dos professores.

Há pesquisas brasileiras (PUENTES, AQUINO, SANTOS e QUILLICI, 2008) que disponibilizam valiosas informações. Nelas, é demonstrada a precariedade de alguns dos componentes que integram os mecanismos institucionais de profissionalização dos professores listados anteriormente. Seria de muito proveito expor alguns desses resultados, mas não há como fazê-lo aqui por razões de espaço e tempo. Ficam aí as referências para quem se propõe conferi-las.

## **VI Considerações finais**

Partindo da suposição de que a docência universitária, como atividade verdadeiramente profissional, deve prever para ela a tarefa de formar, de maneira integral e harmônica, a personalidade das futuras gerações e produzir novos saberes, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço – aplicação do conhecimento produzido –, então, é possível afirmar que ela quase não existe na educação superior, ainda que as próprias instituições de ensino universitário se esforcem em provar o contrário.

Observa-se, no interior da sala de aula universitária, uma docência tradicional, centrada na figura do professor e nos conteúdos ou, quando muito, nos próprios moldes da docência que deveria ser pensada e praticada na educação fundamental e no ensino médio.

Essa precariedade na educação superior, no tipo de docência exercida, vai perdurar enquanto a universidade insistir em movimentar-se em uma direção distorcida e perversa dominada pela privacidade das práticas pedagógicas, pela autonomia exagerada dos professores e pela fragilidade dos mecanismos institucionais.

A privacidade das práticas pedagógicas impede de ver o essencial: quais práticas docentes precisam ser melhoradas e quais experiências positivas podem servir para ajudar a melhorá-las. A autonomia exagerada dos professores leva a universidade à paralisia no lugar do trabalho produtivo e criativo. A fragilidade dos mecanismos institucionais leva a perpetuar-se na educação superior aquilo que Demo (2005) tem chamado

de “pacto da mediocridade”, no qual os alunos fingem que aprendem, os professores fingem que ensinam e os gestores fingem que não veem nada.

### Referências

ANASTASIOU, Lea das Graça C. *Programa de profissionalização pedagógica continuada do professores da Unisul*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.unisul.br/content/navitacontent\\_/userFiles/File/cursos/cursos\\_graduacao/programa\\_profissionalizacao.pdf](http://www.unisul.br/content/navitacontent_/userFiles/File/cursos/cursos_graduacao/programa_profissionalizacao.pdf)>. Acesso em: 01 dez 2006.

ANASTASIOU, Lea das Graças C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 43-62.

AQUINO, Orlando Fernández.; PUENTES, Roberto Valdés. La formación continuada del profesor universitario: el papel de la clase metodológica. *Educação em Revista*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 43, jun 2006. p. 137-151, 2006.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. *Ícone Educação*. Uberlândia: v.10, n.1 e 2, 2004 p. 207-234.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. *Desenvolvimento pedagógico dos docentes universitários: uma estratégia de trabalho metodológico para a formação em serviço*. 2008. (mimeo)

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. La nueva universidad cubana: resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en la provincia de Sancti Spiritus. *Revista LINHAS*, Florianópolis, v. 7 n. 2 , ano 2006. Disponível em: <[www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs](http://www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs)> Acesso em: 24 mar 2008.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés.; Maricela G. CARMENATE. Formación docente y trabajo metodológico en la

universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. *Revista Pró-Posições*, v. 19, n. 1 [55], jan/abr, 2008. p. 1-24.

BITTENCOURT, Agueda. Editorial. *Revista Pro-Posições*. v. 19, n. 1 [55] – jan/abr, 2008. p. 7-13.

CRUZ, Manuel Fernández. *El desarrollo profesional del docente universitario*. Granada, Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2006. 207p.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins; Sérgio R. Junqueira. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação*. 2ª edição. Porto alegre: Editora Mediação, 2005. 159p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 1ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 271.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Formação de Professores - Primeiras Observações*. **03 jul 2007. Disponível em:** <<http://www.educacao.pro.br/modules.php?name=News&file=print&sid=12>>. Acesso em: 31 mar 2008.

IMBERNÓN, Fernando. *Formação docente e profissionalização*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 119.

JANELA AFONSO, Almerindo. Diálogo realizado no PPG Educação da UNISINOS, como parte do projeto de Intercâmbio Internacional CAPES/ICCTI, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. Conferência. *VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*. Realizado de 09 a 11 de junho de 2004a, Goiânia – GO. Disponíveis nos Anais do VII EPECO. ISBN:

857274.232-8.

LIBÂNEO, José Carlos. El aprendizaje escolar y la formación de profesores en las perspectivas de la psicología histórico-cultural y de la teoría de la actividad. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, vol. 35, diciembre de 2004b. p1-18.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Didática e Pós-Graduação: aproximações a um tema de estudo. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Org.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 15-46.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Universidade e formação docente*. Entrevista realizada em 18 abr 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira, Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu. *Revista Interface – Comunic, Saúde, Educ*, n. 7 ago 2000. p. 129-138.

PÉREZ, Josefa Maria D.; PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XXXVI, 2006. p. 43-70.

*Plano Nacional de Educação – PNE*. Ministério da Educação – Brasília: Inep, 2001. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)>, acesso em 06 out 2008.

*Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção – PNG*. Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, mai 1999. Disponível em: <[http://www.pp.ufu.br/Plan\\_Grad.htm](http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm)>. acesso em 06 out 2008.

PUENTES, Roberto Valdés. *Diagnóstico de necessidades didático-pedagógica dos professores do UNITRI*. Relatório de Pesquisa. Edital no. 019/06, processo no. EDT-354/07. Disponível em: <<http://agilfap.fapemig.br/acompanhamento.php#>>.



PUENTES, Roberto Valdés. Estratégia de trabalho metodológico na Instituição de Educação Superior: Seu papel na formação de professores. Anais do *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, realizado do 27 a 30 abr 2008, na cidade de Porto Alegre/RS.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; DONATO, Flávia B. A aula: um produto em falta no (super)mercado universitário? *Memorias del VI Congreso Internacional e Educación Superior: Universidad 2008*, Ciudad de La Habana, 2008. p. 854-875.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; SANTOS, Fabiana Lúcia; QUILLICI NETO, Armindo. Desenvolvimento dos professores universitários da Unetri: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas. *Memorias del VI Congreso Internacional e Educación Superior: Universidad 2008*, Ciudad de La Habana, 2008. p. 670-711.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas (UnB)*, vol. 14, n. 26, Jan/jun, 2008. p. 111-128.

SÁNCHEZ-PARGA, José. *La docencia universitaria: para um manifesto antipedagógico*. Quito, Eq.: Universidad Politécnica Salesiana, 2003. p. 182.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Curso Pre-evento. Pedagogía 2001. La Habana. p. 19.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As Contribuições da Metodologia do Ensino Superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.206-217.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência universitária na educação superior*. Texto apresentado no I Seminário: Formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas. Grupo de Apoio Pedagógico, São Paulo em 10 ago 2006. Disponível em:

<[www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência\\_universitária\\_na\\_educacao\\_superior.Pdf](http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência_universitária_na_educacao_superior.Pdf)>, Acesso em: fev 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; XAVIER, O. S.; SILVA, E. F. da; FERNANDES, R. C. de A. Formação pedagógica de docentes universitários no contexto da pós-graduação. *Anais do I Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil*. Porto, Universidade do Porto, jun 2007.

ZABALZA, Manuel A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Editora Narcea, 2006. p. 253.

ZABALZA, Manuel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 239.

*Data de registro: 05/04/09*

*Data de aceite: 17/03/10*