



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen
edite@reitoria.uri.br

Silvia Regina Canan

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen
silvia@uricer.edu.br

Arnaldo Nogaro

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
narnaldo@uricer.edu.br

Estéfani Barbosa De Oliveira Medeiros

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen
estefani-tefi@outlook.com

Jéssica De Marco

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen
demarco@uri.edu.br

Vivian Martinez Mendes Moreira

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
vivianpatinadora@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa as políticas e as práticas de Formação Pedagógica, oferecidas por uma Instituição de Ensino Superior, antevendo os espaços/tempos nos quais tal formação acontece. O estudo deu-se numa abordagem qualitativa e descritiva, valendo-se de estudo bibliográfico e análise documental. A exigência de titulação do corpo docente para atuar no Ensino Superior, desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade, secundarizando os saberes da pedagogia universitária. É usual durante a formação, privilegiar os conhecimentos da ciência específica em detrimento de outros conhecimentos também essenciais para a prática docente. Reflete-se que o domínio da ciência específica não é a única chave para a docência, impõe-se a necessidade de saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática, tornando-se objeto de estudo, pesquisa e reflexão. Este ensaio possibilitou compreender que a superação da cultura de omissão de necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passa, necessariamente, por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades por políticas institucionais substantivas, bem como pela reflexão constante sobre a própria prática.

Palavras-chave: Ensino Superior; Conhecimento Pedagógico; Políticas Institucionais de Formação Pedagógica; Pedagogia Universitária.

1. INTRODUÇÃO

O estudo analisa as políticas e as práticas de formação pedagógica, oferecidas por uma Instituição de Ensino Superior, antevendo os espaços/tempos em que tal formação acontece. Argumenta-se que, diante da pluralidade de saberes que se apresentam na Educação Superior, o saber da ciência pedagógica está na mesma importância do saber da ciência específica. A pesquisa deu-se numa abordagem qualitativa e descritiva, valendo-se de estudo bibliográfico e análise documental. Face à complexidade da pedagogia universitária, propugna-se a implementação efetiva de Programas Institucionais de Formação Pedagógica, revisão de posturas culturais de docentes, bem como a reflexão constante sobre a própria prática.

2. DOCÊNCIA: FUNÇÃO MENOR?

O modelo universitário vigente no Brasil prioriza o pesquisador, considerando a função ou o exercício da docência como algo de menor importância ou secundário enquanto trabalho do professor na universidade. Os programas de pós-graduação direcionam a formação dos profissionais valorizando e enfocando a pesquisa como prioritária, em detrimento do ensino, assim, a docência passa a ser concebida como uma função “menor” dentro do cenário acadêmico, o que na prática, não corresponde com a verdadeira relevância que o ensino possui na formação do estudante, por que, muitas vezes, o resultado da pesquisa realizada não chega ao estudante, enquanto que a docência possui vínculo direto com seu processo formativo.

2.1 ANTECEDENTES

Embora muitos sejam os autores que buscaram, e buscam atentar para a necessidade de que a formação pedagógica fosse oferecida aos docentes universitários de modo mais sistemático, tal situação permanece praticamente inalterada até hoje. De acordo com Pachane (2004), Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.29).

Referências à necessidade de formação em nível de pós-graduação podem ser encontradas em documentos da década de 1930, ainda que tenha sido somente a partir da década de 1950 que tais programas começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (BERBEL, 1994; MARAFON, 2001). Considerando que o incentivo à pós-graduação solucionaria a carência de mão-de-obra especializada para as universidades – e diferentes setores da sociedade – a docência continuava a ser negligenciada. Como ressalta Berbel (1994), a partir da década de 1970, denota-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo também não pode ser considerado satisfatório em termos de uma pedagogia universitária.

Segundo Marafon (2001, p.72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Recentemente, os Programas de Pós-Graduação passaram a inserir o “Estágio de Docência” em seus currículos, porém, não obrigatório, reservado apenas para os bolsistas.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

O primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (Saviani, 1998, p.49). Já no primeiro substitutivo, segundo Pachane (2004), apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado. Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998, p.144).

Ficava evidenciada a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório saber”. Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: “Art. 65 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Saviani, 1998, p.144).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, propósito que transcende a este ensaio. Cabe, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação. Assim, num processo de “enxugamento” – além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade – entre os cortes de “detalhes desnecessários”, omitiu-se do texto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário: Art. 66 – “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 1996, p.23).

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação e de Programas Institucionais de Formação Pedagógica.

2.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM XEQUE

A exigência de titulação do corpo docente para atuar no Ensino Superior, desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade. Assim, forma-se para a Educação Básica e não para os quadros próprios da Universidade, priorizando Mestrado e Doutorado para atender as normas legais, focadas nos saberes relativos à pesquisa. Para Zabalza (2004), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente. Não se alude que a pesquisa deva ser secundarizada, mas é importante pontuar que os saberes da ciência específica são insuficientes para dar conta da complexidade da docência.

Para Formosinho e Ferreira (2009, p.33), existem diferentes definições formais do que é um professor “a representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação de que ‘para ensinar qualquer serve’ bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa [...]”. Considerando a complexidade da docência, os autores advertem: “O saber profissional não se resume, a saber, dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas, desenvolvendo as suas potencialidades. O professor é agente de transformação e de desenvolvimento humano” (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009, p.33).

Neste horizonte, torna-se essencial que a proposta de formação esteja fundamentada, como afirma Esteves (2008, p. 106), numa “[...] nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas da aprendizagem dos estudantes e do papel e da influência do professor (esta sim, questão desafiadora e difícil)”. Tal perspectiva deve ser considerada para fazer frente à complexidade do ato pedagógico e o novo perfil de aluno que ingressa na graduação.

Um dos maiores desafios, senão o maior, a ser enfrentado, hoje, na Formação Pedagógica é “[...] provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização” (BEHRENS, 2011, p. 446). Conforme apontado pela autora, a tendência a reproduzir os professores leva a um círculo vicioso e merece reflexão.

A docência universitária deve ser compreendida por meio da visão profissional, no sentido de conferir profissionalidade à ação docente. Afinal, a docência requer uma formação profissional, científica, política para o seu exercício e, principalmente, uma Formação Pedagógica de qualidade. É importante salientar que o professor universitário precisa ter necessariamente indissociadas, a competência da ciência específica e a competência da ciência pedagógica.

Contudo, a Pedagogia Universitária carece, por vezes, de um paradigma ancorado na prática, experienciado no ambiente de trabalho, na perspectiva da assimilação dos saberes necessários à ação concreta, período em que se busca construir o estilo profissional, a consolidação de uma identidade, de valores e cultura profissional. É usual durante a formação, privilegiar os conhecimentos específicos secundarizando outros conhecimentos também essenciais para a prática docente em sala de aula. Reflete-se que o domínio do conhecimento da ciência específica não é a única chave para a docência, impõe-se a necessidade de saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática, tornando-se objeto de estudo, pesquisa e reflexão. Ademais, o perfil de aluno ingressante na Universidade não se coaduna com processos de transmissão de conteúdos sem uma proposta metodológica ativa.

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática, referimo-nos a saberes em sentido amplo, os quais retratam competências, habilidades, atitudes, “disposições” (NÓVOA, 2013), saber-fazer. Para Tardif (2002) quando os docentes apontam os saberes, eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. Referem-se aos princípios educacionais, salientam diversas habilidades e atitudes.

Advoga-se, sobretudo, que é no cotidiano das atividades que os professores vão tecendo práticas, por vezes, contraditórias, de concepção da docência. As possibilidades concretas das práticas curriculares vêm sendo transformadas conforme a turma onde os docentes atuam e, também, a experiência que vêm acumulando. É neste contexto que sua identidade e desenvolvimento profissional vão ganhando forma. Vale dizer que os docentes vão se inserindo na profissão, a qual está em constante processo de revisão dos significados sociais. O processo de identidade profissional engloba não só esta construção, mas, também, os saberes necessários para o exercício da docência. Em vista disso, é coerente o reconhecimento de alguns saberes essenciais para a formação da identidade e desenvolvimento profissional do professor. Dentre os aspectos fundamentais do ensino, os autores remetem aos saberes existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF; RAYMOND, 2000), todos a um só tempo. No que tange aos saberes da experiência, que são aqueles saberes que carregamos desde a nossa experiência de alunos até chegar à Universidade, inscreve-se o conjunto das experiências de vida, que envolvem também a percepção em suas práticas cotidianas. Tais concepções são construções que retratam histórias de vida, ou como refere Nóvoa (1992), “o professor é pessoa”. Assim, o aspecto cognitivo do professor é discursivo e narrativo. A história de seu saber-ensinar configura-se, por vezes, a partir das experiências profissionais e pessoais que lhes foram significativas.

Nessa perspectiva, os fundamentos do ensino são, também, sociais, tendo em vista sua pluralidade e as várias fontes onde eles se constituem como família, escola, Universidade, envolvendo tempos vividos enquanto alunos, tempos de formação profissional, de ingresso na carreira. Para Tardif e Raymond (2000, p. 12), “[...] a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias”. Os autores enfatizam que há saberes externos à sua prática, tais como os saberes adquiridos na formação profissional, os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

Argumentando a cerca da importância da formação pedagógica para o docente do Ensino Superior, Marcelo García (1999) sublinha que, tanto a formação inicial pedagógica quanto o desenvolvimento dos professores universitários, requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar-se a excelência. Isto justaposto, julgamos necessário analisar as políticas que foram pensadas em âmbito institucional para a dimensão pedagógica docente.

3 METODOLOGIA

Trataremos agora sobre as políticas de formação pedagógica da Universidade, lócus da pesquisa.

Ao proceder a análise que apresentamos acerca das políticas de formação pedagógica oferecidas pela Universidade pesquisada, torna-se importante considerar a dimensão processual da formulação das políticas. Atenta-se que a construção de políticas públicas não depende somente de processos associados às trajetórias institucionais específicas, mas possuem, igualmente, uma dinâmica própria.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada a consulta a documentos legais da Universidade em estudo, tais como o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2011-2015) e o Plano de Gestão (2010-2014). Tais documentos trazem diretrizes que regem o desenvolvimento da Universidade em todos os seus aspectos. O PPI apresenta uma política de qualificação da Universidade em questão, visando o desenvolvimento humano, acadêmico e qualificado de pessoas, oportunizando a participação, a integração social, as práticas de cooperação e os avanços científicos e tecnológicos. Além disso, o Plano prevê a formação contínua e permanente de pessoas

solidárias e comprometidas com a visão institucional, bem como a melhoria da qualificação dos professores atuantes nos vários departamentos da instituição.

4 RESULTADOS: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Conforme apontado no PDI (2011-2015), no que se refere à formação pedagógica de seus professores, lê-se que:

A oferta de programas permanentes de capacitação pedagógica será oportunizada aos docentes dos diferentes cursos, e visará atender aos padrões de qualidade estabelecidos na legislação [...], bem como objetivará difundir novas formas de gestão em sala de aula, tendo em vista as atuais demandas da sociedade e o perfil de egresso que se deseja (PDI, 2011-2015, p.43).

Como se visualiza, há, no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, uma intencionalidade expressa da dimensão pedagógica, ainda que não explicita às formas de realização, que serão definidas no Plano de Gestão.

Neste mesmo quesito, o Plano de Gestão introduz algumas estratégias de formação pedagógica, tendo em vista uma política de formação e qualificação. Nessa perspectiva, destaca a qualificação docente através da oferta de programas de aperfeiçoamento didático-pedagógico e profissional, com vistas à implementação de um núcleo de apoio pedagógico para os docentes e a criação de programas de capacitação para melhoria do desempenho pedagógico dos docentes.

Além desses programas, visa à ampliação de intercâmbios com outras Instituições para a qualificação do corpo docente em programas de pós-graduação. Descreve ainda, o compromisso de formar profissionais criativos e empreendedores, capazes de inovar e criar novos conhecimentos e responder às necessidades surgidas, de forma rápida, criativa e competente. Evidenciam-se, nos documentos legais que regem o funcionamento da Universidade, espaços-tempos de formação pedagógica com a existência de planos e programas que abordam a formação pedagógica dos seus docentes. Tais planos e ações concretizam-se na medida em que são oportunizadas diferentes alternativas para a busca e a construção do conhecimento pedagógico, que se torna fundamental para uma prática e um ensino universitário de qualidade (SUDBRACK, 2006).

Sublinha-se a necessidade de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes demandas expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Dessa maneira, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

Aproximando o conceito acerca da Pedagogia Universitária no Ensino Superior, nos reportamos ao conhecimento pedagógico, que pode ser entendido por, pelo menos, duas vias: a orientação pedagógica compreendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino (PÉREZ GOMES, 1997; MOLL, 1996; BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. Desta forma, a construção do ser professor é coletiva, se faz na prática e no exercício da ação cotidiana, neste caso, na Universidade. Dito de outra forma:

É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revela a compreensão do processo de ensinar e aprender pelo professor (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.04).

Vale dizer que, o domínio desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor. Por conseguinte, em conformidade com as contribuições dos autores (2004), quando o docente se coloca como alguém que também aprende com os seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas “rotas cognitivas”, podemos dizer que ele está ativando sua própria identidade pedagógica. Sabemos que “[...] esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, frequentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.04).

Conforme assinala Perrenoud (1999, p.184), “[...] a tomada de consciência depende da construção de um ‘saber analisar’, transponível a diversas situações, mas também de um ‘querer analisar’, de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida”. Desse modo,

[...] a reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica (ISAIA & BOLZAN, 2004, p.02).

Tal ideia corrobora com o pressuposto de que os professores, induzidos pelas exigências da academia e seus órgãos reguladores, consideram que a docência depende da sua qualificação como pesquisadores, oferecida pelos Cursos de Pós-Graduação, bem como por sua produção científica. Nessa perspectiva, “[...] a pesquisa é priorizada no contexto do ensino superior, [...] sendo o ensino pouco valorizado, entendido como secundário e envolvido apenas com a transmissão de conhecimentos” (SANTOS, 1997; CUNHA, 2001 apud ISAIA & BOLZAN, 2004, p.03).

Todo esse processo exige alguma transformação, o que implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos, apreendidos na formação e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática), desenvolvida no cotidiano da Universidade. “Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.03).

Faz-se imprescindível que os docentes reflitam sobre ensinar e aprender, relacionando-os às suas experiências e, especialmente, à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. Em outras palavras:

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.04).

A complexidade do ato pedagógico exige, pois, conhecer o local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, atividade e reflexão, de interação e mediação nessa construção que, segundo Isaia e Bolzan (2004), não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa “[...] ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b apud ISAIA; BOLZAN, 2004, p.07).

Com efeito, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale

a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com os demais. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacar-se elementos a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação.

Nesta direção, Fernandes (2000) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculados à dúvida, própria à pesquisa, e à leitura da realidade, relativa à extensão. Desse modo, as três funções básicas da Universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, estando intrinsecamente relacionados, possibilitarão uma educação superior de qualidade.

5. CONCLUSÃO

Os estudos realizados, ainda que de forma incipiente, nos abriram a possibilidade de alguns questionamentos, entre os quais:

É possível que a avaliação da qualidade docente do professor universitário em âmbito nacional possa ser realizada de modo a envolver critérios que não digam respeito apenas a elementos quantitativos de sua produção acadêmica?

Os programas obrigatórios de preparo para a docência universitária têm conseguido atingir os objetivos a que se propõem?

Haveria necessidade de alteração no modo como é feita a seleção de novos docentes?

Tendo em vista a relevância do papel do professor do ensino superior, de que maneira poderia ser feita sua preparação para assumir o acompanhamento da formação pedagógica dos futuros professores?

Os resultados do presente trabalho deram pistas para responder a tais indagações, que permaneceram, entretanto, ainda em aberto, como convite à continuidade das discussões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M.A. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454. Set-dez.

BERBEL, N.A.N. **Metodologia do ensino superior** - realidade e significado. Campinas/SP: Papirus, 1994.

BOLZAN, D.P.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

_____. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização**: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM, 2002b, 2003 e 2004.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez, 2010.

ESTEVEES, M.M.F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 101-109, set./dez, 2008.

FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2000.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

GARCÍA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação da UFSM**, v. 29, n. 02, 2004.

MARAFON, M.R.C. **Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior**. 2001, 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa. 2013. Disponível em: <revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PACHANE, G.G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4.ed. Campinas-SP, 1998.