

DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE

Carmen Lourdes Didonet Smaniotto, Pedagoga, IFSUL-RS
Viviane Kanitz Gentil, Pedagoga, UNIPAMPA-RS

O presente trabalho é resultante de parte de estudos realizados no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, onde realizamos discussões a cerca da docência universitária e da construção de identidade, refletindo sobre diferentes aspectos da Formação de Professores no Ensino Superior, que apresenta e perpassa pelas mais diversas formações. O Estudo foi fundamentado através de autores que tratam desta temática, entre eles cabe destacar Bolzan (2010), Cunha (2010), Freire (1996), Isaia (2009, 2010), Maciel (2009), Imbernón (2009), Veiga (2006) e Zabalza (2004), que desencadearam uma breve pesquisa qualitativa sobre o fazer pedagógico de professores universitários iniciantes, através de observações realizadas nas salas de aula de dois professores, sendo um da Universidade Federal do Pampa e outro do Instituto Federal Farroupilha, que associada a uma revisão teórica e reflexiva a luz dos conceitos estudados envolvendo docência universitária e desenvolvimento profissional resultam neste trabalho.

PALAVRAS CHAVES: formação, docente universitário, desenvolvimento profissional

Desde os primórdios da humanidade o processo de transmissão de conhecimento tem sido fator de desenvolvimento, evolução, sobrevivência, e conforme é defendido por Paulo Freire (1996), de humanização do homem. O estudo desta arte tem sido objeto de incansáveis ensaios que subsidiaram teorias referentes ao entendimento e aperfeiçoamento dos processos nelas envolvidas. Diante de tais teorias, algumas convergentes, outras divergentes ou são paralelas, delinea-se um campo delicado, onde é difícil enunciar um conceito único, universal sobre Educação. Para tal definição, pode-se ter como base diferentes linhas teóricas, objetivos e meios de inserção onde se pretende aplicar o conceito. A Instituição Superior é um lugar privilegiado, e neste trabalho eleito como foco de pesquisa, onde pode-se formar, transformar ou construir o saber e o pensar, e entendendo-o como processo podemos estudar, analisar, propor e produzir fundamentos teóricos importantíssimos para a educação e para as interações do aprender e ensinar. Desta forma, refletir sobre qualidade de ensino e formação docente na educação superior pressupõe considerar como os vários aspectos que os caracterizam contribuem para o bom desenvolvimento da aprendizagem, considerando como “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas” (GARCIA, 2009.p.15).

Os grandes desafios que se impõem à prática docente no ensino superior relacionam-se às possibilidades de articular as duas ações didáticas – ensinar e aprender–, no contexto de sala de aula. Nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem! Deste modo, dificilmente um professor consegue planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos se não compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, que serão objeto de sua ação didática, pois muitas vezes, tornam-se professor por acaso, tendo em vista que, em muitos casos, são bacharéis de formação. Assim, se a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a Didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica universitária. Desta forma:

Lo importante es dejar claro que la buena enseñanza no se sustancia con una buena explicación en clase. Ser un buen explicador es algo estupendo y ayuda a que los estudiantes aprendan, pero ser un buen docente implica otros muchos elementos. Pasar de la *competencia docente* a la *excelencia* amplía aún más el abanico de espacios que los docentes universitarios deberíamos dominar y en función de los cuales habría de producirse nuestra progresión profesional (ZABALZA, 2003, p.14).

Independente da área de conhecimento, os docentes atuantes no ensino superior possuem, em geral, pouca ou nenhuma formação para atuação como professores nesse nível de ensino (CUNHA, 2010). Normalmente, esses docentes desconhecem e/ou não têm afinidade com os pressupostos, os aportes e com os princípios filosóficos e epistemológicos da área de Educação e acabam por utilizar concepções de senso comum, pedagógico ou reproduzem metodologias didáticas oriundas de sua trajetória acadêmica. Situação que podemos constatar através de breve pesquisa qualitativa sobre o fazer pedagógico de professores universitários iniciantes, parte integrante de estudos desenvolvidos através do componente curricular “Seminário Temático e Avançado II “Processos formativos, docência e inovação na educação superior”, ofertado nos cursos de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, que fomentou observações nas salas de aula de dois professores, sendo um da Universidade Federal do Pampa e outro do Instituto Federal Farroupilha, com o objetivo de associada a uma revisão teórica e reflexiva a luz dos conceitos estudados envolvendo a docência universitária e o desenvolvimento profissional e instigando o pensar das práticas pedagogia e suas implicações. Como aspecto inicial de nossas observações podemos

destacar que o professor que atua na Universidade Federal do Pampa, com formação profissional inicial de engenheiro e sem formação pedagógica específica, deixa transparecer em suas falas e também através das metodologias de sala de aula, a opção em reproduzir o fazer pedagógico de seus professores, os quais julga terem sido de grande valia em sua formação inicial e que na maioria das vezes concentrarem-se em aulas expositas ou estudos de textos coletivos, situação não diferente da professora do Instituto Federal Farroupilha, que tem sua formação inicial como Química e não teve nenhuma experiência profissional anterior, ressaltando que busca em suas aulas aprimorar técnicas e dinâmicas de seus professores, que foram referência no Ensino Médio e na Graduação.

Podemos perceber que a constituição do professor do Ensino Superior se dá, no aspecto pessoal considerando seu ciclo de vida (NÓVOA,1997), a dimensão temporal e a dimensão espacial e no aspecto profissional, na relação consigo mesmo e sua história sociocultural, ou seja sua trajetória interfere diretamente em seu fazer pedagógico e profissional atual. Este percurso é considerado por Isaia, como um processo complexo, pois fases da vida e fases da profissão se entrecruzam:

Exatamente por haver entrecruzamento, muitas vezes, torna-se difícil programar novas estratégias de formação e de desenvolvimento pessoal, pois essas gerações podem interagir, podem se repelir ou mesmo se desconhecem como parceiras na construção do mundo acadêmico-pedagógico (2009, p.99).

Representando o difícil caminho percorrido pelos professores em sua trajetória como indivíduo e como grupo, Isaia (2009), também lembra a ideia de labirinto usada por Abraham (2000).

Esta metáfora evoca o movimento e a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Muitos professores se perdem neste caminho ou não o vivenciam autenticamente, pois o “eu” inautêntico gera uma ansiedade pela problemática vivida e mascaram o seu mal estar, impossibilitando assim, a tomada de decisões e a experiência de traçar outro caminho.

As crises, contradições e conflitos gerados nesta busca de identidade no entorno educativo e no mundo interior impulsionam mudança, traduzem a constituição do professor universitário ingressante, que agrega aprendizados e concepções de sua trajetória pessoal e profissional de formação ao seu fazer pedagógico. Este fato comprova

“a concepção de que o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter. A maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é, como pessoa, e esse modo de ser vai refletir-se no jeito de ele ser professor.” (ISAIA, 2009)

Diante do exposto, considerando o propósito deste trabalho que teve como questão problematizadora inicial observar se “a formação de professores é situação decisiva ou complementar a educação de qualidade no ensino superior?”, e que durante o processo de observação usamos como instrumento para obtenção e análise de dados, os registros escritos na forma de diários de aula (ZABALZA, 2004), e podemos destacar que é evidente o conflito que o docente iniciante vive, quando em busca de sua identidade docente, afirmação que decorre de nossas observações de aulas ministradas no componente curricular Marketing e Desenvolvimento de Produtos Alimentícios do 8º semestre de Engenharia Química na Universidade Federal do Pampa e do componente curricular Fundamentos Sociais e Filosóficos de Educação do 1º Semestre do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, que envolvem dois professores com pouca experiência profissional na docência universitária, que mesmo sendo de Instituições diferentes apresentam as mesmas angústias, dificuldades e conflitos em suas práticas pedagógicas, decorrentes de sua formação inicial e continuada, realidade que nos suscita as seguintes questões: a trajetória acadêmica e pessoal do sujeito influencia na construção de identidade do docente? a formação do professor universitário, a nível de mestrado ou doutorado é suficiente para o exercício da docência? a formação continuada é necessidade do docente universitário e pode intervir no desenvolvimento profissional? e as Instituições de ensino superior propõem programas ou projetos de acompanhamento aos novos docentes? Portanto a partir desses questionamentos, buscamos neste texto compreender os processos e significados da aprendizagem da docência, assim como a importância da formação continuada em todos os níveis de ensino, em especial na docência universitária.

Porém, pesquisar a prática pedagógica universitária não se constitui tarefa fácil, porque aprendemos a pensá-la de forma simplista, linear, considerando que separar a compreensão dos processos de ensinar e aprender foi o principal desastre ocorrido no ensino, pois disso se derivou a trágica divisão de funções: ao docente cabe o ensino e ao aluno a aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Nosso raciocínio está baseado na ideia de que “todo processo de ensino e aprendizagem é uma leitura do humano que há no outro” (ARROYO, 2009), e também na relação de interdependência entre ensino e aprendizagem, desenvolvida por Freire (1996).

Para Freire (1996, p. 77), “aprender é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]”. Quando nos projetamos aos registros das observações realizadas, podemos perceber um certo nível de insegurança dos docentes iniciantes envolvidos, que durante suas aulas propõem metodologias mais tradicionais que não provoquem situações de constrangimento ao docente, no que se refere ao domínio de turma e de conteúdos desenvolvidos, mas também podemos ressaltar que os dois docentes relatam que durante os seus primeiro ano de experiência docente fizeram muitas tentativas de metodologias de ensino, o que tem os motivado e instigado a novas aprendizagens.

O ensino, numa perspectiva mediadora, é “compreendido como o modo peculiar de orientar, a aprendizagem e criar espaços formativos entre docentes e alunos, cuja razão de ser é a prática pedagógica criativa e reflexiva” (VEIGA, 2006, p.22). A ação de ensinar implica interações concretas entre sujeitos, pois se manifesta no âmbito de interações humanas e neste sentido podemos observar em nossa pesquisa junto aos professores, que o processo de aprender e ensinar é plausível, mas não garante por si só a qualidade de ensino e a reflexão sobre as práticas de forma emancipatória, que possam realmente contribuir no processo de formação pedagógica dos docentes envolvidos, situação que fica evidente em todos os relatos de experiências docentes dos professores pesquisados.

O espaço destas reflexões num universo amplo onde se discute a participação e o envolvimento dos docentes universitários é extremamente significativo e necessário. A linguagem da prática pedagógica, da ação que se partilha no espaço da aula universitária, precisa ser resgatada e neste sentido pensar programas e projetos de formação docente universitária é situação que fica evidente através das análises de nossa pesquisa, fato ressaltado pelos professores envolvidos, pois para eles a grande questão da docência está no “como dar aula”, quando se deparam com alunos pouco participativos, com pouca leitura e muitas vezes desmotivados. Para Veiga (2000, p.175):

A aula é parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo [...] A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura.

Pensar o processo de aprender e ensinar como algo indissociável é um desafio que se apresenta de forma evidente nesse processo, quando os vários aspectos da formação e da trajetória dos docentes participantes da pesquisa, que destacam o fazer pedagógico como o grande desafio e conflito de suas atividades, desta forma ficando intrínseco a intenção de propor um “fazer” inovado, diferenciado dos modelos pré-existentes em seu imaginário profissional e ficando evidente que se faz necessário um programa ou projetos que envolvam a pedagógica universitária, especialmente para professores ingressantes na carreira, situação que não está formalizada em nenhuma das duas Instituições de Ensino das quais os docentes fazem parte, de certa forma interferindo nas possibilidades de práticas-reflexivas constantes que possam mobilizar saberes profissionais que promovam práticas de ensino inovadoras e de qualidade, que possam estar interligadas as práticas de pesquisa e extensão presentes no ensino superior.

O *novo*, na ação didática universitária, pressupõe avanços no que diz respeito à produção do conhecimento, sendo viabilizado, além da pesquisa, pelo ensino e pela extensão. Mas é pertinente destacar que inovar, pressupõe mudanças significativas nas práticas pedagógicas, e a docência vai além do docente pesquisador ou extencionista, assim como destaca Zabalza (2003) que se apresenta uma proposta de ensinar que vai além da prática tradicional e vai requer mudanças de mentalidade, dedicação, comprometimento e sem dúvida superação das resistências e diante destas afirmativas retomamos as angústias e conflitos dos professores envolvidos em nossa pesquisa, que desenvolvem vários projetos na Universidade e no Instituto estudado, pouquíssimos voltados para foco do ensino, mas os dois conscientes e ansiosos por momentos de debates e estudos das práticas pedagógicas, somente não sabendo como desencadear esse processo, com quem e quando.

Es cierto que toda innovación trae consigo conflictos puesto que cualquier cambio supone romper con estructuras anteriores para crear otras nuevas y eso nunca es algo fácil. Pero ya tenemos bastante con afrontar el conflicto y los problemas sustantivos que generan las innovaciones como para suponer que, además de eso, podamos también cargar con la tensión que genera la descalificación y ruptura con los colegas menos dispuestos a colaborar (ZABALZA, 2003, p.6).

Ensinar supõe ter consciência de que um novo paradigma emerge e se impõe hoje, oposto ao da racionalidade técnico-instrumental, cuja visão moderna de ciência imperou

durante dois séculos. Este novo paradigma aponta para a historicidade do conhecimento científico, para seus avanços e mudanças sucessivas, sua imprevisibilidade, seu caráter não-determinista. Ensinar implica, também, entender as condições que intervêm na ação: elevado grau de incerteza quanto ao alcance dos objetivos, simultaneidade de eventos na sala de aula, pluralidade dos elementos em interação, predisposições dos alunos, dinamismo das situações humanas, são condições que determinam o ensinar e implicam aceitar previamente a imprevisibilidade dessa atividade. Talvez este grau de incertezas seja fator preponderante na situação de acomodação que a maioria dos docentes se encontram, quando tem consciência da necessidade do seu desenvolvimento profissional, mas tem receio do grau de dedicação, empenho, envolvimento e rompimento de paradigmas para níveis de inovação pedagógica.

Os novos significados sobre o ensinar e o aprender na universidade e sobre a importância de ser professor profissional ou um professor profissional não podem, evidentemente, ser construídos sem que os professores universitários reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade, e também não serão efetivas se as próprias Instituições não formalizarem espaços e tempos que a realização destes processos.

Nesse mesmo nível de compreensão estão as relações entre teoria-prática, ensino-ação-reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional para as distintas áreas de conhecimento e atuação social e nesse momento ressaltamos a importância das Instituições de Ensino Superior organizarem e promoverem espaços e tempos de formação através de projetos e programas especificamente voltados para formação pedagógica que estará contribuindo para a excelência do ensino superior, pois os professores envolvidos em nossa pesquisa ressaltam que a formação a qual tiveram em sua trajetória acadêmica não lhes trás segurança suficiente para o desenvolvimento e planejamento de suas aulas, deixando transparecer esse aspecto na inconstância das estratégias e metodologias utilizadas em suas aulas.

Pimenta e Anastasiou (2002) em sua pesquisa sobre os cursos de pós-graduação já haviam diagnosticado que a formação oferecida é distinta de uma formação pedagógica que atualmente é muito mais pautado em pesquisa, mas não necessariamente pesquisa educacional. É necessário considerar que os profissionais

formados nos cursos de pós-graduação são egressos de instituições com tradição em pesquisa. Assim, muitos saem dessas instituições com o ideal de continuarem suas pesquisas e, ao se depararem com a pouca oferta ou investimentos, veem na docência, principalmente nas instituições públicas, a possibilidade de seguir nas suas pesquisas. Com isso, não assume sua identidade docente e sim a de pesquisador ou profissional. É possível identificar esse apontamento quando o docente afirma ser: engenheiro, matemático, agrônomo, mas não professor universitário.

Assim, se faz necessária uma construção dos saberes pedagógicos através de programas e projetos específicos de formação pedagógica, iniciando pelas questões que envolvem o cotidiano da universidade e a prática de sala de aula. Entendemos que é fundamental compreender o docente no seu dia a dia tendo-o “como ser histórico e socialmente contextualizado numa forma de auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação” (Cunha, 1992, p. 3); numa forma de superação da fragmentação dos conhecimentos na universidade.

Um trabalho de formação/profissionalização mais permanente, no entanto, leva em conta o fato de que o mundo e a ciência que justificam a própria existência da universidade passar por profundas mudanças, o que, certamente, implica novos problemas e desafios para a tarefa de produzir e disseminar conhecimentos e técnicas aos futuros profissionais das várias áreas. E que nos remete novamente as reflexões teóricas iniciais destes textos que destacam a importância da qualidade das práticas docentes universitárias que muitas vezes podem perpassar por iniciativas institucionais de formação, mas também não podem descuidar-se de suas estruturas físicas, pois Zabalza destaca que:

Siendo verdad que la “calidad de la enseñanza universitaria” requiere de la existencia de buenas bibliotecas y suficientes recursos didácticos y tecnológicos, todo ello sirve de poco si el profesorado no se siente comprometido y con motivación, ganas y condiciones para iniciar procesos de cambios. Este es el gran reto actual de nuestras universidades (ZABALZA, 2003, p.03).

Portanto, procurar sensibilizar os docentes e em especial os docentes ingressantes para a descoberta do pensamento pedagógico e das possibilidades de inovarem seu próprio fazer docente, vai além das estruturas encontradas e implica, também, entender as condições que intervêm na ação: elevado grau de incerteza quanto ao alcance dos

objetivos, simultaneidade de eventos na sala de aula, pluralidade dos elementos em interação, predisposições dos alunos, dinamismo das situações humanas, são condições que determinam o ensinar e implicam aceitar previamente a imprevisibilidade dessa atividade.

O desafio de auxiliar o docente a tornar-se um profissional do ensino envolve a tarefa de facilitar a mudança do entendimento tradicional sobre os significados de ensinar e de aprender e as relações entre os dois atos, mas também a responsabilidade de provocar a conseqüente mudança de ótica sobre as relações entre professor e aluno. Podemos destacar que este é um processo que requer vários etapas e momentos e que despertam muitas angústias e dificuldades. A riqueza de possibilidades e de tempos e espaços de formação fazem destes momentos e deste projeto elemento fundamental para as Instituições Superiores diante dos novos tempos e desafios da educação superior e sem dúvida da complexidade do ensinar e aprender estará sempre além das relações restritas do professor com seu aluno e passará para relações de construção e reconstrução de saberes pedagógicos frutos das mais variadas trocas e articulações entre o aprender, refletir, agir, interagir, fazer e ensinar.

Imbernóm (2009) afirma que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de o educador dever exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Frente a esta nova imposição, pensar a formação do professor enquanto apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor, o que não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. Neste sentido não podemos deixar de destacar também as palavras de Garcia (2008, p.14) que ressalta “conviene insistir en esta idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor”, pois a formação inicial e o acompanhamento de professor iniciante é algo fundamental para o desenvolvimento de um bom profissional da educação e para isto Maciel(2009) propõe uma pedagogia universitária multidimensional que contempla a reflexão crítica, um espaço interativo de diálogo complexo, de debate, de socialização de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes. Também cita que a ambiência (trans)formadora “é decisiva no êxito das ações de formação no exercício da docência” (2009, p. 72).

Nesta perspectiva a formação profissional deve estar engajada no processo de trabalho docente, não como programa fragmentado, mas como uma produção contínua de conhecimento e desenvolvimento de competências e que proporcione condições favoráveis ao trabalho docente, quando cada professor possa fazer as opções mais adequadas a cada situação que se apresenta, envoltos em uma proposta de inovação na formação de professores que deve apresentar um projeto formalizado (ZABALZA, 2004), com mudanças justificadas aplicando três condições importantes em todo exercício profissional: abertura, atualização e melhoria. Para isto, Zabalza (2004) propõe estratégias como: documentação e reflexão constante, enriquecimento doutrinal dos envolvidos, apoio mútuo associado a programas de investigação-ação, tudo envolto no princípio do Inovar, com o significado de provocar mudanças nas pessoas, nas coisas e na instituição. Isto quer dizer que necessita de um conjunto de fatores positivos, como: ideia de melhoria, pessoas dispostas a abraçar este projeto em instituições que apoiem e facilitem o desenvolvimento destas ações.

Portanto a formação docente deve ser uma constante, dentro e fora dos espaços da universidade. É preciso, com urgência, que se constitua uma “nova universidade”, segundo Imbernón que não se limite “unicamente a transmitir a cultura que tem gerado, porém há de analisar criticamente o que há dentro e fora de suas fronteiras para transformar-se em uma nova universidade”. (2009, s/p)

Mais do que tudo, é preciso que o docente incorpore a cultura de reflexão sobre suas práticas e a complexidade do ato educativo. As mudanças não acontecem isoladas. É necessário um investimento na formação inicial muito forte e que ela se estenda ao longo da carreira docente. Para isto o professor precisa identificar sua tarefa pedagógica, as aprendizagens relevantes, os meios didáticos disponíveis e o que deve fazer para que o aluno desenvolva a capacidade de compreensão, muito mais do que a repetição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as leituras e estudos feitos, as discussões e as observações no espaço de sala de aula, realizadas no entorno da Instituição de Ensino Superior, podemos concluir sobre a fragilidade da pedagogia universitária que, segundo Cunha

(2009) não produz e distribui “conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior”.

Se há esta fragilidade na Instituição Superior, no espaço onde, indiscutivelmente se dá a formação inicial de professores, como esperar que esta formação tenha continuidade? Não havendo este lugar reconhecido e valorizado legal e institucionalmente, a formação docente acontece em lugares diferenciados ou alternativos, não se constituindo em território, pois este indica uma estrutura de poder, segundo Cunha (2009).

A qualidade da educação é um compromisso social e a docência se estabelece como uma atividade complexa. O exercício da docência se constitui como um processo contínuo que requer mudança, movimento, novas experiências. Porém este componente deposita nos professores a tarefa da educação escolarizada, expressa pela responsabilidade da distribuição e socialização do conhecimento. Este processo regulatório, inclui os conceitos de controle e poder que podem servir para a reprodução como para a produção de cultura.

A necessidade de espaço de construção da profissionalidade docente faz com que iniciativas pessoais e profissionais sejam instaladas. Geralmente são movimentos de formação contínua e permanente que possibilitam um processo em movimento. Estas iniciativas são oferecidas nas instituições onde o professor esteja em exercício, ou nas demais instituições de formação inicial, através de cursos de curta duração que, em muitos casos, não são acompanhados de ações profundas em reflexão e construção dos saberes docentes.

É realmente necessário que se faça uma reflexão de formação que permita ao professor repensar sua ação e também a ação de outros, que ajude o desenvolvimento da dimensão intelectual da docência universitária e não somente os conteúdos e habilidades fragmentadas e de caráter normativo. Que desenvolva capacidades reflexivas sobre a prática docente na interação com os iguais.

Sendo assim a formação inicial e a formação continuada precisam ser revisitadas, desta forma e alcançando um espaço permanente de construção e reconstrução dos saberes, nos momentos de formação docente, visando elaborar projetos específicos de atuação e de desenvolvimento profissional. Esta é uma tarefa que

compete a todos: instituições formadoras, departamentos, equipes de investigação e professores individuais em especial nas Instituições Superiores formadoras de novos profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, M. I. **A docência como ação complexa**. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPq, 2010
- GATTI, E. **Aula universitária: la mirada desde el ángulo pedagógico**. In: GATTI, E. KACHINOVSKY, A. *Entre el placer de enseñar e el deseo de aprender*. Montevideo: Editora Psicolibros&Waslala,2005,pp.29-49.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KACHINOVSKY, A. **Acerca de ser docente**. In: GATTI, E. KACHINOVSKY, A. *Entre el placer de enseñar e el deseo de aprender*. Montevideo: Editora Psicolibros & Waslala, 2005, pp. 51-69.
- GARCÍA, Marcelo C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. *Revista SÍSIFO*, Universidade de Lisboa, jan- MARCELO GARCÍA, C. abr, nº 08, 2009, pp.7-22. Disponível em < <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>>.
- IMBERNÓN, F. **Formación e innovación en La docencia universitária en la universidad del siglo XXI**. In: LAMARRA, N. F. (Org.). *Universidad, sociedad e innovación*. Uma perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, pp.179-190.
- MACIEL, A. M. R. **O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa**. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). *Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: EDITORAUFMSM, 2009, pp. 63-78
- NOVOA, **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora. LDA. Coleção Ciências da Educação, nº 4, 1997.
- MARCELO, Carlos. **El profesorado principiante: inserción a La docência**. Barcelona: Ediciones OCTAEEDRO,2008
- PIMENTA, Selma e ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: CórteX, 2002.
- ISAIA, S. M. **Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no ensino superior**. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). *Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: EDITORAUFMSM, 2009, pp.95-106.
- VEIGA, I. **Aula universitária e inovação**. In: Veiga, I. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 161-192.
- _____. (org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.
- _____. **Docência Universitária na Educação Superior**. Anais do VI Simpósio sobre docência na Educação Superior promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". Brasília, 1º e 2 /dez/2005.
- ZABALZA, Miguel A. **Formación del profesorado universitário: mejorar a los docentes para mejorar la docencia**. In: Revista Educação, UFSM, Dossiê: Docência na educação superior, v.36, nº 3, set/dez, 2011. pp 397-423
- ZABALZA, Miguel A. **Innovación en la enseñanza universitária**. Universidad de Santiago de Compostela, España, 2003.