

A formação do docente universitário e seus reflexos no ensino e no perfil da formação profissional

Morgana Bada Caldas

morganabada@hotmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Gildo Volpato

giv@unesc.net

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: O presente artigo de revisão objetiva compreender a formação dos professores universitários e os reflexos dela na formação profissional para além das habilidades técnicas específicas da profissão, mas em sentido ao desenvolvimento de um cidadão crítico que seja pessoal e profissionalmente comprometido com a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais que o circundam. Analisando-se as circunstâncias históricas que permeiam a trajetória da universidade brasileira em favor de uma formação tecnicista, denota-se, conseqüentemente, a ausência de formação pedagógica da maioria dos professores que atuam no ensino superior. Tal fato acaba por fomentar as práticas atuais de ensino, que apenas reproduzem a maneira como estes docentes foram formados, mantendo-se o acadêmico como mero receptor de conhecimentos prontos e acabados. Por fim, este estudo traz elementos para uma reflexão acerca da importância de uma rede coletiva de esforços, composta por professores, instituições de ensino e políticas legislativas, que busque a superação da lógica atual de seleção e formação dos professores universitários, em direção à elaboração de condições para um ensino superior que propicie uma formação profissional crítica ao estudante.

Palavras-chave: Formação docente. Pedagogia. Ensino superior. Formação profissional.

Introdução

Compreender o conceito de formação, enquanto desenvolvimento pessoal do sujeito traz à baila a reflexão sobre o papel da mediação docente na formação profissional proporcionada pelas instituições de ensino superior.

O presente artigo de revisão analisa a formação dos professores universitários e os reflexos dela sobre uma proposta de ensino superior comprometida com a formação profissional do aluno para além das habilidades técnicas específicas da profissão, em sentido ao desenvolvimento de um cidadão que seja pessoal e profissionalmente comprometido com a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais que o circundam.

Tendo em vista que o processo formativo discente não está desvinculado da formação pedagógica dos professores, torna-se válido compreender o contexto atual e histórico da seleção e recrutamento de docentes para o ensino superior, bem como a repercussão desta no desenvolvimento profissional crítico do estudante.

O sentido de formação

Discorrer sobre formação exige, antes de tudo, uma reflexão sobre seu conceito para que, a partir deste, seja possível adentrar na perspectiva crítica da formação profissional.

Denota-se, a partir de Zabalza (2004), que se produziu certo vazio de significado em relação à ideia de formação, quer seja pela influência da mídia ou pelo próprio mercado, que vendem todo tipo de curso como formativo. De toda a forma, para Zabalza (2004, p. 38), “a referência à ‘formação’ foi mais frequente nos processos vinculados à formação profissional” e neste estudo, não se difere, pois será analisada a partir do ensino universitário.

Uma abordagem sobre a noção de formação em si mesma é feita por Ferry (1997), para o qual muitos conceitos difundidos acerca da formação não traduzem seu verdadeiro sentido. O referido autor aponta dois equívocos em relação à acepção da palavra formação: o primeiro perpassa pela ideia dos suportes da formação, como se ela correspondesse aos níveis de graduação e, o segundo, como se relativa aos conteúdos de aprendizagem específicos, o currículo como condição de determinada formação profissional.

Em Ferry (1997), são descritas algumas fantasias a respeito da formação, ora vista como a atividade de um escultor, representado pelo professor que é capaz de modelar o aluno, dando-lhe uma forma que corresponda à sua própria imagem; ou, ora em sentido oposto, quando se acredita que os indivíduos se formam sozinhos e por seus próprios recursos, como a mitológica fênix, ave que se consome e renasce das cinzas. O bom senso, contudo, leva-nos a crer que nenhuma destas duas imagens de formação refletem a formação necessária aos tempos atuais.

Para Ferry (1997), a formação não se confunde com tais sentidos, pois formação não se recebe e nada pode formar o outro, os indivíduos se formam numa dinâmica de desenvolvimento pessoal realizada por mediação dos professores, é verdade, mas também das leituras, das circunstâncias da vida, das relações interpessoais, etc. Com entendimento análogo, Severino (2006, p. 621) trata da formação como um processo de devir humano,

Mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser.

É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar.

Se a formação está ligada a uma dinâmica de desenvolvimento pessoal (FERRY, 1997), num processo de devir humano (SEVERINO, 2006), então devemos situá-la em contextos concretos para além da busca exclusiva da aquisição de habilidades específicas ao exercício de determinada profissão, mas elevá-la a um processo do qual deriva uma necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas (ZABALZA, 2004). “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 2000, p. 115). Desta forma, praticar o ensino longe do percurso complexo da formação do ser humano é ignorar a dinâmica de construção da identidade da pessoa, generalizando-a, ignorando-se gravemente a singularidade de cada história de vida (MOITA, 2000). Para Moita (2000, p. 114),

os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada. (MOITA, 2000, p. 114).

Portanto, antes de tratarmos da mediação promovida no ambiente acadêmico, há que se refletir sobre o tipo de formação que se almeja para os estudantes de nível superior. É comum ver profissionais que nada questionam, não vislumbram possibilidades para além daquelas comumente postas, não analisam a complexidade do ser humano como ser social que é. Pergunta-se: Estes indivíduos são capazes de transformação social? De promover melhorias na qualidade de vida daqueles que estão ao seu redor? São capazes de soluções relevantes no exercício de sua profissão? Eles têm condições de enfrentar a dinâmica do mundo do trabalho com satisfação e confiança?

Não se almeja aqui responder a estes questionamentos, mas apenas promover uma reflexão a respeito, pois “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.” (MOITA, 2000, p. 116). Ora, não se pode esperar um profissional crítico formado a partir de um processo de mediação docente que ignore a singularidade do estudante e a complexidade das relações

sociais em que ele e a profissão almejada estão inseridos, acreditando-se, inocentemente ou não, que ele será capaz de, na solidão de seus próprios recursos, escolher o tempo, lugar e condições de interação profissional adequadas.

Desta feita, é a partir do ideal de formação pretendido, que se pode identificar as condições fundamentais para que a dinâmica de desenvolvimento orientada para a aquisição de algumas formas, efetivamente se produza. Uma formação mediada deve buscar as condições adequadas a um balanço reflexivo da teoria e/ou da prática posta, em tempo e lugar adequados para que se possa representar e compreender a realidade da profissão almejada (FERRY, 1997).

A formação profissional crítica

A formação profissional é elemento que compõe a autonomia do sujeito, afinal, o trabalho é um modo relevante de contribuição do indivíduo para melhoria das relações sociais em que está inserido, sem falar que lhe agrega condições dignas de sobrevivência e satisfação pessoal. Ocorre que, em uma sociedade em constante mutação, o dinamismo profissional e a visão para além do imediato constituem elementos imprescindíveis para a manutenção do profissional no mundo do trabalho. Então, acaso as instituições de ensino superior optem por proporcionar meios para formação de um profissional crítico, relevante se faz que desenvolvam nos estudantes uma curiosidade crescente, em direção ao aprender a aprender (FREIRE, 2015), para que o façam continuamente em sua trajetória profissional, pois “não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar” (DEMO, 2011, p. 62). Segundo Freire:

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (2015, p. 105).

Zabalza (2004) afirma que o ideal de uma formação contínua, fortemente presente na universidade do século XXI, pressupõe o estabelecimento de uma nova cultura universitária, que supera a ideia de uma estabilidade do conhecimento acadêmico e segue em direção à manutenção do sentido homogeneizador dos cursos universitários, aliada ao estabelecimento de rotinas formativas baseadas na aprendizagem num sentido abrangente, que coloca o estudante como protagonista de sua formação, e entende que ela não termina com o decurso da graduação.

É por isso que não se pode esperar que o educando esteja “formado” ao concluir o curso superior. Formação, no sentido ora posto, é um processo contínuo. Desta feita, tratar de formação profissional crítica em nível superior é algo que leva-nos a pensar nas condições “em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2015, P. 28), o que pressupõe o afastamento da mera transmissão de conhecimentos teóricos prontos e acabados, como se o estudante fosse um fiel depositário de informações. Logo,

há de se refletir sobre a formação na Universidade para que os alunos, em sua atuação profissional, após a graduação, possam realizar seu trabalho de maneira crítica, libertadora, conscientes de seu papel, sabendo se colocar no lugar do outro, respeitando a dignidade da pessoa humana. (PINTO, 2013, p. 214).

Para Masetto (2003) há uma superação do aspecto apenas cognitivo da formação e uma preocupação para que o estudante universitário “esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade” (MASETTO, 2003, p. 20).

Ora, a universidade não pode ser alheia ao processo de emancipação do sujeito, pois “atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2004, p. 529). Formação crítica, portanto, pressupõe questionamento da realidade, aquela que leva o estudante a compreender que para descobrir e criar é preciso primeiro questionar (DEMO, 2011). Um “diálogo inteligente com a realidade” (DEMO, 2011. p. 37) lembra-nos, a teor de Pedro Demo (2011), a definição de pesquisa, mas não somente científica, afinal o cotidiano profissional também pressupõe pesquisa: de fatos, soluções, semelhanças, contradições, etc. Então, formação profissional crítica remete-nos à ideia de “deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2015, p. 26), para que se transforme em real sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado (FREIRE, 2015). Assim, a prática profissional crítica envolve um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39), que vai além da curiosidade ingênua, já que não se resume à aplicação da teoria, por mais que isto seja parte integrante dela (DEMO, 2011).

Zabalza (2004, p. 41) afirma que:

é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas. Não é suficiente equipá-las com um perfil profissional

padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimentos e hábitos culturais, ou, ainda, adaptá-las melhor a uma atividade profissional qualquer.

Qualificar as pessoas, segundo Zabalza (2004), significa abordar conteúdos formativos que levem a novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores em relação à própria pessoa ou a outras, aos compromissos, eventos e circunstâncias da vida, bem como amplie o repertório de experiências do sujeito. Portanto, dentre os novos desafios enfrentados pela universidade está a sua responsabilidade social frente

a necessidade de um ensino que contribua para superar a fragmentação de funções, ou seja, de um ensino profissional que, tendo carácter propedêutico, se articule com a investigação e que esteja em sintonia com o contexto social. (LEITE e RAMOS, 2012, p. 9).

A reflexão posta, acerca de um processo formativo que permita o desenvolvimento de um perfil profissional crítico, como acima delineado, põe em evidência o papel do professor enquanto mediador, reconhecendo que o “aprender é algo que acontece no estudante e está, decerto, condicionado por múltiplas variáveis pessoais do aluno que os professores não têm capacidade para mudar” (ZABALZA, 2006), de igual maneira, admite-se que a sua atuação é “um dos principais fatores de determinação do processo de aprendizagem que o aluno realiza” (ZABALZA, 2006).

Neste cenário, o papel docente mostra-se intimamente ligado à formação dos professores, para a qual defendemos que seja “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2015, p. 15), que é o que trataremos no item seguinte.

Os reflexos da formação docente no ensino superior

No Brasil, a preparação para o exercício do magistério superior faz-se por meio de programas de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado, a teor do que dispõe o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. O referido diploma legal, entretanto, “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 40), que poderá ser realizada de outras formas, mas prioritariamente em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Destaca-se a ironia de um sistema educacional superior que fomenta o reconhecimento do papel docente enquanto pesquisador, mas distante do saber didático necessário a sua atividade educativa em sala de aula.

Não se busca aqui desprestigiar a importância da formação para a pesquisa, eis que a indissociabilidade de ensino e pesquisa é elemento fundamental para construção de um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade (CUNHA, 1998). Todavia, a crítica se fundamenta na ausência de preocupação governamental em estabelecer uma proposta de ensino superior que, em consonância com o debate acadêmico atual, esteja comprometida com a ressignificação da formação dos professores universitários.

Ademais, as instituições de ensino superior, na maioria das vezes, não valorizam o professor pelo desempenho de funções docentes, mas garantem-lhe prestígio por suas pesquisas e cursos de pós-graduação (GIL, 2008), traduzindo-se na irônica conclusão de que numa instituição de ensino superior, a qualidade do ensino nem sempre é o fator mais relevante.

Em contrapartida, numa reflexão rigorosa acerca da formação do professor universitário, a teor do entendimento de Cunha (2004), denota-se que a atividade docente está, para a maioria destes professores, paralelamente vinculada ao exercício de uma profissão no mundo do trabalho, fato que o legitima para a docência no ensino superior. Verifica-se que, “a ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2004, p. 526 – grifo da autora), legitimada pela universidade que atribuiu ao conteúdo específico um papel significativamente maior do que conhecimento pedagógico.

Este cenário é, sem dúvida, resultado de uma trajetória histórica que, segundo Masetto (2003), levou ao contexto que ainda predomina na seleção do corpo docente das instituições de ensino superior no Brasil. Para ele, os cursos superiores brasileiros foram criados e instalados para a formação de determinados profissionais, necessários ao desenvolvimento da sociedade. Assim, o processo de ensino foi baseado em conhecimentos e experiências profissionais transmitidos por aqueles que detinham tal saber para ser absorvido por aqueles que não os possuíam, os alunos, que mediante um processo avaliativo poderiam comprovar se conseguiram adquirir a aptidão necessária para o exercício da profissão almejada.

Ou seja, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram. (MASETTO, 2003, p. 12).

Para Gil (2008), a justificativa para este cenário está no fato de que, supostamente, adultos com interesses profissionais estariam suficientemente motivados para a aprendizagem, ideia que durante muito tempo atendeu ao caráter elitista da educação superior, uma vez que eram poucos os alunos e selecionados com rigor, “seu comportamento de saída tendia a ser

considerado bastante adequado” (GIL, 2008, p. 15). Inclusive a pedagogia possui carga de responsabilidade neste processo, pois seu foco principal sempre foi a criança, distorcendo a sua relevância, amplitude e complexidade (CUNHA, 2004).

Também segundo GIL (2008), o argumento de que adultos em busca de uma profissão estão suficientemente motivados para a aprendizagem, já não atende mais a realidade atual, onde mais pessoas chegam à universidade e seus cursos tornam-se mais específicos, com evidente queda da qualidade do ensino e da capacitação do corpo docente.

Em razão de todo exposto, os desafios atuais na educação superior apontam mais inquietações de cunho cultural e pedagógico, do que eminentemente técnicos. Pois só recentemente, segundo Masetto (2003), é que os professores universitários passaram a se conscientizar de que seu papel docente, tal como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não restrita à conclusão do bacharelado e do reconhecimento de sua habilidade prática. “Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2003, p. 13).

Desta feita, o papel do educador compreende um ideal para além da formação de jovens reprodutores de informações pré-definidas, até porque, na atualidade, essa tarefa é realizada com eficácia por inúmeros canais abertos de comunicação, como a internet e a televisão. Assim, “o papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite” (MASETTO, 2003, p. 14). O que se espera da universidade moderna, portanto, é que proporcione aos seus acadêmicos o trilhar de um caminho para uma formação profissional crítica, como delineada no tópico anterior.

O debate que agora emerge está na reflexão acerca da formação dos professores das instituições de ensino superior e, naturalmente, dos reflexos dela sobre sua prática docente.

Embora a ciência da pedagogia tenha enfatizado nos últimos anos que “o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar” (CUNHA, 1998, p. 9), a ausência de formação pedagógica dos professores universitários faz com que sua práxis esteja baseada em elementos formativos por ele vividos, que apesar de extremamente relevantes, não lhe permitem uma consistente apropriação do seu papel de educador e não lhes confere subsídios suficientes para que se transforme num eficaz mediador no processo de ensino-aprendizagem.

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais

ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131, apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 36)

E é com este apanhado de saberes que o professor universitário elabora sua aula. Normalmente ingressam em cursos aprovados pelo órgão regulador do ensino, “recebem ementas prontas e planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 37). O resultado disso? A reprodução pelos professores dos processos educativos com que foram formados, mantendo o aluno como mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa realizada por CUNHA, relatada na obra *O professor universitário na transição de paradigmas* (1998), a autora efetuou entrevista não diretiva com 13 professores dos seguintes campos de conhecimento: arquitetura, nutrição, educação, matemática, engenharia agrícola, ciências domésticas, letras, odontologia e educação física. Também aplicou questionários mistos, com algumas questões fechadas e outras abertas, para apreender a percepção dos estudantes e realizou entrevista semiestruturada com os docentes para desvendar aspectos que considerou importantes à pesquisa, como a história dos docentes, suas principais influências, o momento de ruptura/construção e descrição da prática pedagógica, as consequências e perspectivas de seu trabalho. Dentre suas conclusões, descreve:

...parece que na vida dos artífices da pedagogia da produção do conhecimento há uma certa sensibilidade com as questões político-sociais. Entretanto, com exceção de um dos professores estudados – justamente o mais jovem e com menor experiência docente – o trânsito com essas questões não foi suficientemente forte para encaminhá-los a uma prática de magistério diferenciada. Quase a maioria revelou que, **ao começar o magistério, repetia a lógica presente no seu tempo de estudante e que, mesmo com alguma insatisfação, não conseguia fazer diferente o seu ensino.** O discurso às vezes era mais crítico e a teoria mais “leve”, mas nem por isso menos autoritária. (CUNHA, 1998, p. 57) (Grifo da autora).

Importa dizer que, o recente reconhecimento da importância do caráter pedagógico no ensino universitário “tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação lato sensu, palestras, estágios, etc.” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 36). Porém, iniciativas isoladas não mudam a prática educativa predominante, em virtude do consenso de que o ensino universitário

não requer formação pedagógica específica (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002). Outrossim, a formação pedagógica dos professores de nível superior deve abranger não somente métodos de ensino, mas também “a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade” (GIL, 2008, p. 17), do contrário, por mais que os professores se sintam desconfortáveis em relação à sua prática de ensino, não conseguirão fazê-lo de forma diferente daquela como foram formados, tal como apontado na pesquisa realizada por CUNHA (1998). Além disso, a inexistência de uma tradição de cursos destinados à formação docente para o ensino universitário é um dos entraves para a mudança deste cenário, ao lado da acomodação, temor da perda de status ou simplesmente não reconhecimento da importância da formação pedagógica pelo professorado (GIL, 2008).

O presente estudo não busca esgotar o tema, mas evidencia que “quando, pois, o sistema pedagógico muda é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações de poder entre seus membros” (GIL, 2008, p. 23), logo, “ações originadas do interior das instituições pedagógicas podem gerar mudanças significativas no sistema social” (GIL, 2008, p. 23). Assim, para além da responsabilização individual do professor, invoca-se a necessidade de comprometimento da comunidade acadêmica num projeto coletivo de formação dos professores universitários, a fim de que eles possam compreender a relevância de seu papel e decidir sobre estratégias de aprendizagem que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, levando-o então, a trilhar os caminhos de uma formação profissional crítica.

Considerações finais

O ensino superior passa por um período de transição entre a racionalidade científica e o estabelecimento de uma inter-relação entre conhecimento, sociedade e universidade, o que enseja o reconhecimento de mudanças na cultura científica, motivada pela necessidade de formação de profissionais socialmente responsáveis.

Esse contexto evidencia uma preocupação com um processo de ensino-aprendizagem necessariamente interdependente, colocando o aluno no papel de protagonista de sua formação, que passa a ser mediada pelo professor, responsável pela articulação de elementos que lhe proporcionem uma reflexão crítica sobre a construção dos saberes e práticas profissionais, enquanto ser humano responsável pelas transformações necessárias para melhorar o meio em que vive.

Ocorre que, como dito ao longo deste estudo, uma mudança na ação educativa pressupõe uma formação docente adequada ao exercício do magistério superior, o que não ocorre na maioria dos casos. Em que pese a relevância das pesquisas e de iniciativas das

instituições de ensino superior para superar os impasses oriundos da ausência de conhecimento pedagógico de seu corpo docente, esforços governamentais também serão necessários para adequação das exigências legais de formação dos profissionais que se dispõem à prática de ensino no âmbito universitário.

De toda a forma, reformas legislativas acontecem a partir da mobilidade social, por isso é tão importante destacar a pesquisa, os estudos e as experiências acadêmicas portadoras de inovações no campo da pedagogia universitária, como forma de se trabalhar em rede, envidando-se esforços coletivos para contraposição da lógica competitiva dominante no ensino superior (CUNHA, 2004).

Referências:

ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXVII, n. 3 v. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n.1, p. 7-27, 2012.

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

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 111-140.

PINTO, D. B. B. **Ensino jurídico em São Paulo: desafio da formação (a experiência da PUC-SP)**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2013.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Santiago de Compostela: U. Porto, 2006.