APRENDENDO A SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vera Lúcia Bazzo – UFSC
vbazzo@ced.ufsc.br
Leda Scheibe – UFSC e UNOESC
lscheibe@uol.com.br

Resumo

Este trabalho trata da formação de professores para o exercício da docência na universidade. É resultado da investigação intitulada "A Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades", uma pesquisa qualitativa com características de estudo de caso, realizada na UFSC em 2007, tendo como sujeitos dezoito professores, dois de cada curso de diferentes áreas, selecionadas intencionalmente dentre aquelas mais distantes das licenciaturas: direito, medicina, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia de controle e automação, jornalismo, biologia, aqüicultura e arquitetura. Cinqüenta por cento dos entrevistados eram ou foram coordenadores de curso de graduação. Os demais, ou seja, nove professores dos mesmos cursos eram recém-contratados e alguns estavam cursando o PROFOR/UFSC – Programa de Formação Continuada para professores em Estágio Probatório. Seus depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas posteriormente. Para dar tratamento aos dados, foram utilizadas a Análise do Discurso e a metodologia da Análise de Conteúdo. Dentre os objetivos da pesquisa, selecionamos para apresentação neste seminário os seguintes: i) identificar os processos mais marcantes de aprendizagem da docência que povoam as representações desses professores; ii) refletir sobre seu conceito de boa docência; iii) identificar os principais fatores que interferem na constituição de sua profissionalidade docente; iv) avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação

pedagógica podem colaborar para sua construção e permanente crescimento. Analisa alguns aspectos e pressupostos que sustentaram recentes experiências de formação pedagógica, identificando criticamente fatores positivos para a constituição de uma profissionalidade docente capaz de dar conta dos desafios colocados para a Educação Superior face às mudanças por que passa, hoje, a universidade pública brasileira. Como resultados, destaca-se uma melhor compreensão desses fatores e a reunião de elementos orientadores para a organização de processos formativos capazes de provocar as mudanças demandadas pelo contexto atual no ensino universitário.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; aprendendo a ser professor; constituição da profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação parte de uma pesquisa mais ampla intitulada "Constituição da Profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades", recentemente realizada com professores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Propõe-se a refletir sobre as representações dos entrevistados a respeito de aspectos tais como: os processos mais marcantes de aprendizagem da docência; o conceito de boa docência; os principais fatores que interferem na constituição de sua profissionalidade docente; processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica. Propõe-se ainda a analisar alguns aspectos e pressupostos que sustentaram recentes experiências de formação pedagógica, identificando fatores positivos para a constituição de uma profissionalidade docente que dê conta dos desafios colocados para a

Educação Superior frente às mudanças por que passa, hoje, a universidade pública brasileira. Como resultados, destaca-se uma melhor compreensão desses fatores e a reunião de elementos orientadores para a organização de processos formativos capazes de provocar as mudanças demandadas pelo contexto atual no ensino universitário.

O que é um bom professor

Para entrar nessa temática, durante as entrevistas (somaram 18; 9 com professores seniores e 9 com ingressantes) partiu-se das seguintes perguntas: i) O que você considera uma boa docência na universidade hoje? ii)**.** Que fazer para atingir esse estágio de profissionalidade?

Tais formulações geraram muitas considerações significativas e, particularmente, lembranças de experiências passadas, utopias perseguidas, imagens e sentimentos a respeito do tema. Os seguintes depoimentos de dois professores seniores e de um ingressante, todos bastante vinculados com o ensino de graduação e, no momento, coordenando os respectivos cursos, são representativos desta questão:

> Eu acho que, como eu li muita coisa, acabei me transformando num cara muito romântico, então eu tenho uma visão romântica de certas coisas, como por exemplo, eu tenho uma visão romântica do que sejam os professores. A gente lê nos livros e assiste nos filmes caras que estão completamente perdidos e alguém os pega e desperta neles alguma vocação, uma inquietação, uma curiosidade, e você vê um processo acontecendo. Eu digo: "como queria ser um cara desses!" (Sênior do Curso de Engenharia de Controle e Automação, 55 anos; 27 de UFSC).

> O perfil do bom docente. **É, não estou enxergando ninguém.** Mas é um cara que gosta do que faz, apesar dos pesares. Que consegue se organizar no gerenciamento das múltiplas atividades acadêmicas de uma forma minimamente equilibrada e que confere à sua atuação em sala de aula, preparação de aula, atendimento do aluno um espaço real, não empurrando para as beiradas [...]. Não considerar (a docência) como um derivativo ou uma coisa secundária à pesquisa, à extensão, a cargo administrativo. Que se envolva mesmo. [...] o professor que é professor da sua disciplina ou da sua área e também se envolve com colegiado de curso ou outras instâncias que têm a ver com ensino de graduação, ele é um professor melhor e mais comprometido (Sênior do Curso de Ciências Biológicas, 50 anos; 25 de UFSC. Grifos meus).

> Alguém que desse conta de, de fato, trabalhar um conteúdo específico. [...] O que é e como ensinar, como passar, até onde você tem que dar, aquilo que não pode deixar de ser dado para que ele (o aluno) siga adiante no seu currículo (Ingressante do Curso de Jornalismo, 43 anos; 2,5 de UFSC).

Para organizar os dados que a leitura, inicialmente desinteressada das respostas proporcionava, foi necessário tirar deles o que os objetivos da investigação perseguiam. Procurou-se, então, descrever sinteticamente as formulações que tivessem relação direta com o tema sugerido, independentemente da forma e do estilo que cada entrevistado escolhera

para se expressar. Assim, chegou-se às 13 categorias constantes do quadro abaixo (BAZZO, 2007, p. 171), que passamos a comentar na ordem crescente da importância que lhes imputamos, influenciados principalmente pela quantidade de ocorrências e pela ênfase percebida nos discursos dos sujeitos.

Quadro1. Atributos do bom professor segundo os entrevistados

Atributos do bom professor	**Manifestações**		
	Ingressantes	**Seniores**	**Total**
Dominar o conhecimento específico; passar bem os conteúdos; manter-se atualizado.	5	7	12
Possuir caráter, grandeza de alma, compromisso social; contribuir para a formação de cidadãos; possuir capacidade de despertar maior consciência nos alunos.	5	5	10
Desestimular a competição entre os alunos e apostar no trabalho colaborativo.	2	3	5
Estimular a afetividade nas relações.	4	3	7
Não abusar do autoritarismo; ver o aluno como quem tem uma história a ser considerada.	3	5	8
Reconhecer que não é melhor que o aluno.	1	1	2
Preocupar-se com a aprendizagem do aluno: ajudando o aluno a buscar o conhecimento; colaborando para que o aluno aprenda o conteúdo; estimulando o aluno a pensar; motivando para que o aluno estude; desenhando situações em que o aluno crie	6	8	14

conhecimento a partir da reflexão sobre um problema; estimulando o pensamento crítico, a reflexão do aluno; instituindo a dúvida e a pergunta como princípios; evitando verdades acabadas.			
Entender o funcionamento da instituição: organizar e preparar aulas; não empurrar a docência para as "bordas" do processo de trabalho.	-	4	4
Comprometimento com atividades relacionadas ao curso, ao departamento e ao ensino em geral.	-	2	2
Gostar do que faz: demonstrar seu prazer pelo que faz; sentir motivação pelo que faz.	-	3	3
Possuir a ousadia de propor mudança/inovação.	-	3	3
Buscar interlocução com outras áreas; conhecer a realidade local; ter em mente os objetivos das disciplinas e do curso, tendo claro quem e para que está formando; fazer conexões entre as disciplinas e relacionar os conteúdos às questões do cotidiano.	4	3	7
Possuir didática/conhecimentos pedagógicos.	3	2	5

Dentre as várias manifestações dos entrevistados, a mais repetida e enfatizada categoria para classificar um docente universitário de "bom professor" foi a primeira: *saber passar bem os conteúdos*, sendo pequena a diferença para maior percebida nas falas dos seniores em relação às dos ingressantes.

Este resultado confirma a hegemonia do ensinar sobre o aprender, característica do ensino universitário e premissa básica em qualquer processo de ensino/aprendizagem. O entendimento manifestado pode

refletir uma concepção enraizada neste nível de ensino de que essa é condição suficiente, "Isto é, a idéia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo de saber" (CASTANHO, 2002, p. 80).

> Uma boa docência? (hesitações...) Eu diria que é tentar se atualizar, ler, continuar **passando conteúdos** que são cada vez mais novos. Hoje a cada dez anos dobra o conteúdo das diversas áreas. Manter-se atualizado [...] (Sênior do Curso de Aqüicultura, 48 anos; 21 de UFSC. Grifo meu).

> A idéia de boa docência tem que passar pelo domínio do conhecimento do assunto que vai ser ministrado. Isso é o ponto central. **No meu entendimento, isso vem antes, inclusive, de aspectos didáticos** (Sênior do Curso de Engenharia Elétrica, 49 anos; 22 de UFSC. Grifos meus).

Zabalza (2004, p.123) também chama nossa atenção para o fato de que ainda são **poucos** os professores universitários que assumem a docência numa concepção mais ampla, isto é, seu compromisso como docentes de maneira integral, que vai além da tarefa de ensinar, propiciando aos alunos condições reais de aprendizagem. O autor sugere que há uma hipervalorização no pólo do ensino, talvez proveniente do fato de que a aprendizagem do aluno depende de muitas variáveis que ficam fora do alcance dos docentes. Não percebem isso, não querem se dar conta do problema, ou não se sentem preparados para tal responsabilidade, afirma, ao sugerir que, seja qual for a origem desse desconhecimento, inconsciência ou mesmo descaso, sua conseqüência é uma, isto é, "assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e

saber explicá-los claramente". Tal proposição pode ser uma tentativa de justificar a alienação frente à aprendizagem do aluno, uma forma de os professores se esquivarem da responsabilidade sobre a aprendizagem de seus alunos, atribuindo um nem tão eventual insucesso apenas a fatores extrínsecos ao processo ensino/aprendizagem.

> Bom, tem que ter domínio do conteúdo, então a pessoa tem que estar... tem que ter meios para responder as dúvidas, as curiosidades dos alunos, nem que estas sejam as suas próprias. Então ele tem que ter mecanismos de busca desse conhecimento para trazer para o seu aluno. Em segundo lugar, a interação com o aluno tem que ser ajustada de acordo com as possibilidades do professor e as necessidades do aluno. Quer dizer, não pode haver uma obrigação de o professor ser super-legal, porque há professores aí que, por questões mais de personalidade, não têm tanta abertura (Ingressante do Curso de Engenharia Elétrica, 35 anos; 1 de UFSC).

Também apareceram bastante enfatizadas características da docência relacionadas a valores, tais como: *ter caráter; grandeza de alma; compromisso social,* incluídas nessa categoria as manifestações em relação à *formação de cidadãos* e à *capacidade de despertar maior consciência nos alunos,* entre outras. Estas preocupações surgiram de forma bastante equilibrada entre as duas categorias de entrevistados (ingressantes e seniores), porém foram estes últimos os que mais as expressaram e de forma mais contundente. É possível que entre estes professores ainda esteja mais candente a idéia de universidade hoje quase desaparecida, de um local mais humanista do que mercadológico, medido pelas preocupações com produtividade e competência, e por parâmetros cada vez mais

competitivos. Uma professora sênior pronunciou-se da seguinte forma a este respeito:

> Eu quero uma pessoa que tenha caráter, que tenha grandeza, que tenha um compromisso social, é isto que eu quero. Porque aprender, você aprende quando você estuda. Mas essa base é o que constrói tudo, é o que nos confere a possibilidade de pensar no conjunto da escola, no conjunto dos alunos, de tentar harmonizar essas relações entre os professores, professores e alunos (Sênior do Curso de Arquitetura e Urbanismo, 51 anos; 26 de UFSC).

Na mesma direção, alguns depoimentos de ingressantes também refletem idêntica preocupação, evidenciando que percebem sua tarefa de forma mais ampla e humanística:

> Uma boa docência? É engraçado, porque apesar de ser das ciências exatas, eu sou um cara muito humano, sabe? E sinto que um docente, para desempenhar uma excelente aula, não basta ser aquele cara que saiba falar bem. Precisa não apenas cativar os alunos, mas ter essa preocupação humana mesmo com cada um deles. Um docente tem que ter este senso, não apenas a informação técnica. Pode ser carismático ou não, mas deve se preocupar em entrar no mundo do aluno (Ingressante do Curso de Engenharia de Materiais, 34 anos; 1 de UFSC).

> Formar cidadãos, não formar profissionais. Não adianta formar engenheiro. Tem que formar alguém que consiga entender o mundo como um todo (Ingressante

> do Curso de Engenharia de Aqüicultura, 35 anos; 1 de UFSC).

Foi possível verificar, ainda no âmbito dos valores, certas preocupações com *trabalhar a alteridade no aluno, desestimulando a competição e apostando no trabalho colaborativo*; outros reconheceram a importância da *afetividade nas relações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conhecimento.* Em conseqüência, *não abusar do autoritarismo*; *ver o outro (o aluno) como pessoa que tem uma história a ser considerada*; *ter a humildade em reconhecer que não é melhor que o aluno, admitindo que este também ensina* emergiram quase naturalmente. Estas posições podem ser lidas nos depoimentos a seguir:

> É claro que tem uma utopia aí, de poder trabalhar em conjunto... Sei que a coisa é difícil, mas acho que o (bom) professor é esse que tem o tempo de poder pensar no outro, de se doar um pouco, de respeitar, de ver as diferenças, de trabalhar com o plural (Sênior do Curso de Arquitetura e Urbanismo, 51 anos; 26 de UFSC).

> Acho que a boa docência se preocupa com o aprendizado, mas acho que ela tem que se preocupar muito é com a formação do aluno como indivíduo. É uma coisa que me preocupa bastante. Durante a aula eu tento, na medida do possível, ajudar na formação de um cidadão humanista. [...]. A boa docência estimularia o aprendizado do conteúdo, mas também a postura do aluno, o gesto de aluno, o que seria a postura profissional (Ingressante da Engenharia de Controle e Automação, 34 anos; 1 de UFSC).

O pensamento racional e a valorização dos processos cognitivos e técnicos, no ambiente acadêmico, propiciam um terreno fértil para uma docência alienada da dimensão humana, o que favorece, como adverte Isaia (2003, p.245), "um desenvolvimento unilateral, responsável pela fragmentação e empobrecimento (de professores e alunos) como pessoas e como profissionais". Assim, para nós foi importante perceber que a maioria dos sujeitos demonstrou alguma consciência disso; embora sem saber, em geral, como fazer para integrar tais valores (humanos) ao seu cotidiano docente. Um professor ingressante, do Curso de Ciências Biológicas (29 anos; 1 de UFSC), na sua inexperiência de magistério, comentou: *Claro. Eu quero dar uma aula que meu aluno adore, e que eu saia satisfeito que ele aprenda; e quero contribuir para a formação dele. Eu vou tentando. O "como" é que eu não sei.*

A compreensão dos professores, de que precisam considerar os seus e os sentimentos do aluno ao longo de seus percursos formativos, nem sempre leva em conta que tais percursos se fazem ao mesmo tempo, ou seja, "eles se constituem como docentes na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos" (ISAIA, 2003, p. 246), e esta vivência, continua a autora, "é atravessada de sentimentos que são responsáveis pelo sentido que os professores dão a ela". As determinações externas que condicionam a profissionalidade docente trabalham hoje em sentido oposto á valorização dos sentimentos. Conhecer os anseios dos professores, mesmo que estejam ainda em nível retórico e de senso comum, parece parte importante da compreensão do que seja uma **possibilidade** de refletir sobre o desenvolvimento dessa dimensão no fazer docente da Educação Superior.

Em nível também significativo de importância, com várias menções, o **bom professor** também é considerado pelos entrevistados como aquele que se preocupa com a aprendizagem do aluno, deslocando o foco anteriormente centrado no ensino. Sem muita consistência teórica, em afirmações tais como- *ajudar o aluno a buscar o conhecimento; colaborar para que o aluno aprenda o conteúdo; estimular que pense; motivar para que estude; desenhar situações em que o aluno crie conhecimento a partir*

da reflexão sobre um problema; estimular o pensamento crítico, a reflexão do aluno; instituir a dúvida e a pergunta como princípios; evitar verdades acabadas – percebe-se em alguns depoimentos uma mudança de pólo que indica mais uma **possibilidade** de reflexão a respeito da profissionalidade docente. Nestes, há um entendimento de que "o ato de *ensinar* pressupõe o conseqüente ato de *aprender*" (VASCONCELOS, 2000, p.79. Grifos da autora).

As demais características da docência apresentadas no quadro anterior, todas com menor número de menções que as anteriores, chamam atenção para algumas questões relacionadas ao ato formal da atividade de ensino. Tratam do que Gimeno Sacristán (1999) chama de "especificamente pedagógico". Talvez a mais significativa diz respeito a *entender o funcionamento da instituição* e também d*a organização da aula e seu preparo,* enfatizando o atendimento do aluno *sem empurrar a docência para as bordas*, como ironizou um entrevistado, numa clara alusão à preferência explícita de determinados professores por outras atividades. Marcante foi perceber que basicamente os *seniores* se referiram a essas questões. Foram apenas eles que mencionaram o fato de o **bom** professor se destacar *pelo comprometimento com todas as atividades relacionadas ao curso, ao departamento, ao ensino em geral.* Também veio dos seniores a grande importância atribuída ao *gostar do que faz; demonstrar seu prazer pelo que faz; sentir motivação pelo que faz*. Finalmente, contrariando a bibliografia e todas as expectativas, foram também os seniores que valorizaram entre os atributos de um **bom** professor *a ousadia de propor mudanças/inovação*.

Já as categorias *buscar interlocução com outras áreas; conhecer a realidade local; ter em mente os objetivos das disciplinas e do curso, tendo claro quem e para que está formando; fazer conexões entre as disciplinas e relacionar os conteúdos às questões do cotidiano*, temas bastante propícios à inovação na Educação Superior, receberam indicações importantes de ambos os grupos equilibradamente.

> Então, a boa docência implica realmente em uma preocupação, não vou dizer com a questão pedagógica e epistemológica, que nisso você tem toda razão, e eu

> vou deixar pra você resolver isso, mas eu acho que mesmo sendo absolutamente pragmático, mesmo sendo absolutamente empírico, a gente não pode hoje dar aula em um curso qualquer sem ter a compreensão de quais são os seus objetivos, as suas metas (Sênior do Curso de Engenharia de Controle e Automação, 55 anos; 27 de UFSC).
>
> Que seja capaz de estimular a reflexão, o senso crítico, a dúvida, ensinar a perguntar, ensinar a ler textos, ensinar a duvidar. Não ficar dando verdades e verdades, como normalmente é. Que desse conta do conteúdo, que tenha capacidade de trabalhar este tipo de exercício, que eu acho que é o grande papel da universidade na formação de um jovem. Não abusar do autoritarismo, não abusar desse lugar de poder, trabalhar com afeto mesmo. É muito desafeto, o aluno fica abandonado (Ingressante do Curso de Jornalismo, 43 anos; 3 de UFSC).

Cabe ainda ressaltar algo muito positivo que apareceu nesta investigação: as menções que a categoria *ter didática ou*, melhor ainda, *ter conhecimentos pedagógicos* recebeu, principalmente dos ingressantes. São indícios de compreensão de que falta conhecimento pedagógico, o que pode ser uma abertura às possibilidades de formação continuada destes professores. Veja-se a declaração deste ingressante:

> Acho que tem que ter conhecimentos pedagógicos. Tem que ter contato com pessoas que se debruçaram sobre isso e ouvir o que elas têm a dizer. Acho que isso é importante. Mas tem que ter o conhecimento sobre o homem. Senão nada funciona. Acho que para

> dar aula tem que estar mentalizando que ali tem quarenta seres, mentes abertas, olhando para o que você está fazendo (Ingressante do Curso de Engenharia de Controle e Automação, 34 anos; 1 de UFSC).

Como considerações finais, lembramos as observações de Lucarelli (2006), quando diz que, embora sendo indiscutível a proeminência que tem o domínio dos conteúdos substantivos da área disciplinar profissional para o bom desempenho do docente universitário, adquirem cada vez maior relevância nos projetos curriculares conteúdos relacionados ao ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que há valorização dos processos que associam a avaliação dessas atividades com a melhoria da qualidade da Educação Superior . Nesta investigação foi possível perceber de forma significativa, que ao lado da compreensão ainda majoritária de que **bom professor** é *ter domínio do conhecimento de sua área específica,* há também fortes indícios em relação à necessidade de formação na área educacional trazida pelos docentes ingressantes entrevistados.

Fruto dessa nascente consciência, talvez, entre as falas sobre a boa docência os entrevistados deram muitas sugestões de como programas de formação pedagógica poderiam ser organizados, ao mesmo tempo em que deixavam claro que gostariam de participar de forma mais sistemática em processos mais orgânicos e permanentes que os ajudassem a ser "bons professores". Enfatizaram, então, a importância de conviverem com "bons professores", formadores que mostrassem, além de competência, entusiasmo pela atividade de docência. Deveriam ser competentes na área da educação, mas, em alguma medida, seria necessário que trabalhassem junto com professores didatas nas áreas de conhecimento específico.

Sobre isso vale a pena ler o que disseram dois dos professores ingressantes, um da Biologia, outro da Engenharia de Controle e Automação:

> Os formadores são fundamentais. Porque a gente vê muito que o amor pela coisa é importante. Então se os formadores têm amor e acreditam naquilo que fazem, aquele professor que está em estágio probatório e que está passando por um processo assim, vai se sentir completamente feliz e envolvido. Agora, se os formadores estão lá porque foram selecionados e porque vai contar carga para eles, e eles na verdade não acreditam em nada daquilo, não vai adiantar (SE2BLG. 29 anos; 1 de UFSC).

> Acho que primeiro, uma formação mais geral, como por exemplo essa de Educação, Tecnologia e Sociedade (alusão à disciplina do PROFOR que estava em desenvolvimento), que vá tirar um pouco as defesas, tirar aquele ranço contra a área da educação, e aí de repente a pessoa vai tomar conta do papel que ela pode desempenhar, da importância daquilo que ela está fazendo de bom e aquilo que ela pode estar fazendo de errado. Depois desta etapa de sensibilizar, espera-se despertar o interesse na pessoa pela formação: "como é que eu vou, no desenvolvimento das minhas atividades, incorporar tudo isso?" Aí vem a parte da formação, realmente. Teria que ser algo mais conceitual mesmo, de filosofia, metodologia, formação do conhecimento, epistemologia, que agora acho que seria fundamental (SE2AUT; 34 anos; 1 de UFSC).

Sintetizando, então, e visando a finalizar nossas reflexões, podemos dizer que nos depoimentos em geral e, em particular naqueles que se referiam à idéia de "bom professor", houve manifestações positivas no

sentido da necessidade de formação pedagógica para auxiliar na constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior. Queremos deixar claro, por último, que entendemos ser função dos processos formativos, sempre apoiados em forte reflexão teórica, produzir entre os docentes a descoberta de que nem o conhecimento pedagógico isolado, nem a prática em si mesma, nesse caso apenas repetição, conseguirão desenvolver a profissionalidade docente dos professores do ensino superior, ou seja, auxiliar a formação do "bom professor".

Segundo tal compreensão, não seria utópico, então, acreditar que propostas institucionais possam propiciar as mediações necessárias para que os docentes se desenvolvam trabalhando sobre suas próprias questões, a partir de necessidades percebidas e compartilhadas em seus coletivos de trabalho. Independentemente de quais sejam os "disparadores" de tal conscientização, no entanto, é importante que existam espaços continentes (e intencionalmente organizados) dentro das instituições para que possíveis rupturas do antigo equilíbrio tenham como se expressar e produzir ambiente propício ao surgimento e consolidação do novo. A partir desse momento, a instituição tem um papel definidor dos rumos desse movimento, auxiliando seu desenvolvimento com suporte político e técnico e reconhecendo as possibilidades que tais processos poderão gerar para a melhoria da profissionalidade docente de seus professores.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior:** desafios e possibilidades. 2007. 269 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.).

Pedagogia universitária: a aula em foco. 3ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.75 a 89.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In.: MOROSINI, Marília Costa et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.241-251.

LUCARELLI, Elisa. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n.1. p.273-296, jan/jun. 2006.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 77-94.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas*.* Porto Alegre: Artmed, 2004.