

Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?

Graduate programs in Education: are they spaces to learn about university teaching?

Planes de posgrado en Educación: ¿lugar de formación de la docencia universitaria?

Sandra Regina Soares, doutora em Educação pela *Université de Sherbrooke* (Quebec, Canadá) e professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Endereço: Rua Dr. Augusto Lopes Pontes, nº 279, ap. 102 - Costa Azul - Salvador, Bahia. CEP: 41.760-035. E-mail: ssoares@uneb.br.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Unicamp e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Endereço: Rua Irani, nº 70 - Cristal - Porto Alegre, RS. CEP: 90.810-140. Email: cunhami@uol.com.br.

Resumo

O texto aborda os resultados de uma pesquisa realizada junto a professores-pesquisadores, coordenadores de programas de pós-graduação (PPG) em Educação de duas universidades públicas brasileiras, que procurou compreender como os PPGs da área da Educação acolhem docentes com formação em campos científicos distintos e se as questões da docência na educação superior fazem parte das preocupações desses programas. Os dados indicaram que a representação de docência universitária compartilhada pelos participantes vincula o ensino à pesquisa, entretanto, os saberes pedagógicos são expressos mediante formulações genéricas. A pós-graduação *stricto sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação de Professor. Programas de Pós-Graduação em Educação.

Abstract

This paper discusses the results of research done with professors-researchers who coordinate graduated programs in Education in two Brazilian state universities. We tried to understand how these programs receive professors with various disciplinary backgrounds and if university teaching was part of the program's preoccupation. Data indicate no clear-cut position. The representation about university teaching shared by the participants links teaching with research. However, pedagogical knowledge is expressed through generic formulations. Master and Doctoral studies are perceived as a privileged place to form university teachers; nevertheless the professors admit that programs are focused on forming researchers, neglecting teaching, which is congruent with the norms of the national regulating agency.

Keywords: University Teaching. Professor's Formation. Graduate Programs in Education.

Resumen

El texto abarca los resultados de una investigación realizada ante profesores-investigadores, coordinadores de planes de postgrado (PPG) en Educación de dos universidades públicas brasileñas, que buscan comprender como los PPGs del área de la Educación incluyen docentes con formación en campos científicos distintos y si las cuestiones de la docencia en la educación superior son parte de las preocupaciones de esos planes. Los datos indicaron que la representación de docencia universitaria compartida por los participantes vincula la enseñanza a la investigación, mientras que los saberes pedagógicos son expresados mediante formulaciones genéricas. El posgrado stricto sensu es percibido como el lugar privilegiado para la formación del docente universitario; todavía los coordinadores reconocen que los planes concentran su atención en la formación del investigador, en conformidad a las prácticas reguladoras de la Capes.

Palabras clave: Docencia Universitaria. Formación de Profesor. Planes de Posgrado en Educación.

Introdução

O tensionamento da análise sobre a formação do professor universitário é uma realidade bastante recente. Diversos fenômenos têm desafiado a representação, ainda usual, da docência alicerçada em saberes profissionais e acadêmicos, cabendo ao professor transmiti-los aos estudantes que tinham nela a principal fonte de informação. Dentre esses fenômenos, cabe destacar a ampliação da oportunidade de ingresso na educação superior de uma parcela de estudantes antes excluída, em especial no nível da graduação. A universidade, criticada pelo seu caráter elitista, passa a ser exigida, pela via da produção e difusão de conhecimentos científicos, humanísticos, da alta cultura, a se ocupar da “produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 2005, p. 8).

O aumento significativo do número de matrículas nesse nível de ensino, especialmente a partir da década de 90, tem se verificado, no cenário mundial, majoritariamente em instituições privadas, nem sempre com condições adequadas ao oferecimento de uma educação de qualidade. A despeito disso, conforme registra a Unesco (1999, p. 32), essa expansão possibilitou o acesso a esse nível de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minoria étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” e colocou novos desafios para os docentes responsáveis por essa formação.

Outras exigências contemporâneas têm colocado à prova as competências estabelecidas para os antigos e os novos professores, podendo-se citar a revolução dos meios de comunicação e informação, que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual. Desafiam a enfrentar a fragilidade das competências prévias para os estudos superiores, evidenciadas por parte de um grande contingente de estudantes, envolvendo a capacidade de leitura e interpretação de textos, de produção autônoma

do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas. Em contrapartida, há poucas iniciativas institucionais capazes de contribuir para a superação desses impasses que envolvem estudantes que são egressos, em grande parte, das redes públicas de educação básica.

Nesse cenário complexo, chama a atenção nas políticas públicas a não exigência de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Como afirmam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 120), “el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o, lo que es peor, siguiendo la rutina de ‘los mayores’. Se debe, sin duda, a la inexistencia de una formación específica como profesor universitario”. Para essa construção pessoal, continuam os autores, contribuem ainda, com maior ou menor destaque, “su propia experiencia como alumno, el modelo de enseñanza que predomina en el sistema universitario y las reacciones de sus alumnos, aunque no hay que descartar la capacidad autodidacta del profesorado” (Ibid., p. 120).

Nessa mesma perspectiva, diversos estudos e pesquisas (ANDRADE, 2006; ARGARATE, 2003; ASSIS, 2001; BOLFER, 2008; COELHO, 2001; CÔSSIO, 2008; CUNHA, 1989; DIAS, 1998; ESCORSIN, 2009; FERENC, 2005; FLACH, 2009; FORESTI, 1996; IBIPIANA, 2004; LOURO, 2004; MISSIO, 2007; MORAIS, 2008; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA, 2001; ROSA, 2003; ROSENBERG, 1999; SARAIVA, 2005) vêm sendo realizados no Brasil indicando que o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes. Esses estudos convergem no sentido do reconhecimento da necessidade de programas institucionais de formação continuada dos professores da educação superior, uma vez que há uma lacuna a respeito da sua formação acadêmica anterior. As pesquisas analisam o fenômeno e chegam a sugerir alternativas de formação continuada, utilizando as novas tecnologias de comunicação e informação, a pesquisa-ação e as tutorias de professores experientes aos iniciantes, que possibilitariam o compartilhamento das práticas docentes, entre outras.

Todavia, são poucos os estudos que se referem à formação do docente universitário em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Cabe salientar, entre eles, o de Silva (1997) e Mello (2002), que analisaram a formação do professor universitário em cursos de pós-graduação *stricto sensu* tendo como foco, no primeiro caso, as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial e, no segundo caso, a disciplina Didática de Ensino Superior. Concluem que essas disciplinas são espaços de significativa importância para a formação do docente universitário, devendo integrar o currículo de todos os programas de pós-graduação. Em Wiezzel (2005), há a indicação de que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação vêm contribuindo, de algum modo, para a formação do professor universitário na visão de pós-graduandos. Entretanto, os mesmos estudos referem-se à insuficiência das iniciativas, que deveriam contar com maior valorização institucional e dos órgãos de fomento e avaliação.

A formação do docente da educação superior no Brasil faz parte dos objetivos dos programas de pós-graduação enunciados no parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Federal de Educação, ainda em vigor. Contudo, conforme Lüdke (2005), a preparação do professor para atender à expansão do ensino superior, estabelecida por esse parecer, não foi objeto de discussão, não ficando claro como seria desenvolvida, de forma a ampliar as habilidades que se referem ao domínio dos conteúdos de uma determinada área de conhecimento.

Marques, em entrevista a Bianchetti (2005), afirma que essa era uma preocupação da Capes na fase inicial de implantação do sistema de pós-graduação, a partir de 1965 e até a década de setenta. Inicialmente, essa intenção tomava os mestrados com forte incidência, mas, com a constituição e o fortalecimento dos doutorados, a ênfase foi dada especialmente à formação do pesquisador, “porque se repensou toda a área e se verificou que o doutor é mais que um professor, mais que alguém que ensina, é alguém que pensa” (p. 143). Certamente essa assertiva tem fundamento defensável; o decorrer da experiência na pós-graduação, porém, mostrou que o silenciamento dos saberes da docência tem tido importante repercussão nas práticas acadêmicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9.394/96) alude que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á

em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23). Embora a expressão “far-se-á” possua uma conotação imperativa, essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES). Como não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal. Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência.

Ao que tudo indica, os referidos documentos e outros, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador. Essa concepção parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Mas essa tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma os elos automáticos entre ensino e pesquisa. Como registram diversos autores (PAOLI, 1988; HUGHES, 2008), essas atividades assumiram historicamente naturezas distintas e, portanto, a interação entre as mesmas não se concretiza *a priori*, espontaneamente; depende de um conjunto de fatores que envolvem as concepções que sustentam os currículos, as políticas educacionais e científicas, os recursos, equipamentos, espaços, tempos e as concepções dos profissionais que as exercem.

Nesse contexto, os lugares de formação do professor universitário têm pouca estabilidade e reconhecimento, ficando, na maior parte das vezes, sujeitos às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada. São raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as

propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em pesquisa recente, Cunha (2008) mapeou os usuais lugares de formação dos professores universitários e indicou que eles não se constituem em territórios, compreendidos dentro de uma estrutura de poder, em que há o reconhecimento da sua legitimidade. O que se percebe é que há múltiplos lugares sendo assumidos, com uma duração temporária e pouco institucionalizados. Ficam à mercê de políticas eventuais e carecem, muitas vezes, de reconhecimento da comunidade acadêmica.

Chama a atenção, entretanto, a autora que há lugares sendo ocupados sem uma prévia e explícita intencionalidade, com a formação do docente da educação superior de todas as áreas. Um deles se instala nos programas de pós-graduação em Educação, que, na representação dos docentes da universidade, podem representar uma alternativa para a formação docente. Nesse caso, como a pós-graduação *stricto sensu*, pelos dispositivos legais, se constitui no espaço preferencial para a formação acadêmica, alguns elegem o campo da educação para a sua formação, no intuito de alcançar o reconhecido título e, ao mesmo tempo, satisfazer os seus interesses no campo da docência e da educação. Então, é possível identificar docentes de distintas áreas realizando mestrados e doutorados em Educação, embora nem sempre recebam o reconhecimento e apoio de seus pares.

O interessante, porém, é que os PPGs de Educação não têm clareza do papel que podem estar assumindo, nem aprofundam uma reflexão mais sistematizada sobre esse fenômeno. Foram eles estruturados, na sua origem, com base em áreas de concentração, com elenco de disciplinas obrigatórias e eletivas, de acordo com os pareceres 977/65 e 77/69, ambos do Conselho Federal de Educação, e eram muito similares em todas as regiões, apesar do parecer 977 contemplar a flexibilidade. Tal similaridade explica-se “[...] pela prática do credenciamento dos cursos pelo CFE, nos moldes cartoriais que lhe são próprios, exigindo o cumprimento exato das normas estabelecidas [...]”, mas também pela ausência de debate “[...] fruto do regime autoritário e do espírito de subserviência que penetrou fundo em todas as instituições brasileiras” (FÁVERO, 1993, p. 34).

A formação de pesquisadores, no entender de Fávero (1993) – objetivo maior da pós-graduação –, começa a se consolidar na área de Educação, sobretudo na década de noventa, quando os programas assumiram explicitamente a pesquisa como eixo da estrutura de seu funcionamento. Articularam-se em linhas de pesquisa e fizeram um esforço para dar organicidade aos seus processos de produção e formação, em uma perspectiva mais coletiva. Todavia, “com a pesquisa assumindo papel definidor”, se consolidou outro perfil, “não sem o duplo risco do descuido da formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores, e da vulgarização ou da superficialidade da pesquisa”, como registram Ramalho e Madeira (2005, p. 79), em balanço mais recente da pós-graduação em Educação.

Inegável que há uma expansão crescente dos programas e que esse fenômeno tem sido considerado como um avanço na área pela produção de conhecimento que patrocina. A base investigativa no campo da educação brasileira já é respeitável e há um reconhecimento de que boa parte desse mérito vem dos programas de pós-graduação em Educação. Com essa expansão, aumenta também o número de docentes de outras áreas acadêmicas e profissionais neles interessados. Mas será essa uma condição desejada por esses programas? Encontram, esses ingressantes, respostas aos seus anseios profissionais? Têm eles um nível de satisfação positivo com a experiência que escolheram? Os programas de pós-graduação em Educação estão conscientes dessa realidade? Mobilizam algumas energias especiais para esse público? Estariam esses professores em busca de uma contribuição específica da área da Educação para a sua atuação como docente? Que repercussões desses estudos eles percebem na sua prática pedagógica? Reforçam somente a atividade de pesquisa? Discutem a relação da pesquisa com o ensino?

Essas questões mobilizaram uma pesquisa, cujos achados são tratados neste artigo. De acordo com o banco de dados da Capes são 98 os programas na área de Educação. Esses assumem a definição genérica de Educação como área de concentração. Tal condição foi progressivamente sendo adotada com o intuito de abranger a diversidade temática que ela sugere. São as linhas e os grupos de pesquisa que integram os responsáveis por dar a feição a cada programa. De todos esses programas, apenas dois, de mestrado, declaram a educação

superior como área específica de produção. Há muitos casos, entretanto, em que o tema é estudado, mas se insere no contexto de linhas que tratam, especialmente, das políticas de educação e/ou da formação e profissionalização de professores. Em geral, são essas as temáticas mais procuradas por docentes universitários com origem em outros campos de conhecimento. Vale olhar no banco de dissertações e teses da Capes e facilmente se localiza uma relação de títulos ligados ao campo da pedagogia universitária.

Elegemos para nossa investigação dois programas de pós-graduação em Educação que se enquadram na condição de ter a educação como área genérica de concentração e são procurados por docentes de outras formações profissionais que se integram nas linhas que apresentam proximidade com seus interesses. A escolha de dois programas se deu pelas condições objetivas de realização do estudo e por entender que, mesmo sem intenção de amplas generalizações, os achados poderiam ser representativos do que ocorre em toda a área.

O intuito foi conhecer as motivações políticas e institucionais, formatos, bases epistemológicas e significados dos programas de pós-graduação em Educação no que tange à formação da docência universitária, a partir dos depoimentos de egressos e coordenadores desses programas, coletados em entrevistas semiestruturadas. Neste texto, em um enfoque preferencial, contemplamos os aspectos pertinentes à contribuição de coordenadores dos programas envolvidos no estudo.

Os dois programas de pós-graduação em Educação, aqui denominados de PPGE1 e PPGE2, estão localizados no interior de universidades públicas. Possuem tempos de existência bastante diferentes. O PPGE1 está em funcionamento há três décadas e o PPGE2, há menos de uma década. Ambos possuem o curso de mestrado e de doutorado, embora o PPGE2 tenha iniciado no ano de 2009 suas atividades de formação de doutores. Ambos receberam o conceito quatro nas últimas avaliações da Capes. Os participantes referidos neste texto são quatro professores-pesquisadores, dois de cada programa, entre os quais um exerce e outro exerceu, em período recente, a função de coordenador.

A pesquisa assumiu como pressuposto a concepção de docência universitária como uma atividade complexa (CUNHA, 2010; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2002; LUCARELLI, 2004). Essa complexidade se explica, em primeiro lugar, porque seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Os saberes dos professores universitários que se relacionam com o eixo pedagógico podem ser agrupados, conforme estudos realizados (CUNHA, 2010), em:

- saberes relacionados com o contexto em que se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;
- saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica;
- saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos estudantes e as metas de aprendizagem e de dominar o conhecimento específico e estabelecer relações;
- saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes; e

- saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida.

A complexidade da docência consiste, em segundo lugar, em seu caráter interativo, pois “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118). Isso significa que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Logo, a relação entre o professor e o seu objeto de trabalho constitui-se em uma relação humana. Trata-se, portanto, de uma vivência interativa, complexa e incerta, que requer, do professor, uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação do estudante (função didática e pedagógica).

A configuração da docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004), é outro aspecto que evidencia a complexidade que a caracteriza.

O professor universitário, além da docência, é chamado a atender outras importantes demandas, como a realização da pesquisa. Essas demandas decorrem das expectativas em relação ao seu papel de especialista de alto nível, em uma determinada área da ciência, habilitado para desenvolver investigação científica. A importância da função investigativa se sustenta na ideia de que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada em uma forte tradição investigativa.

Embora a docência e a investigação constituam as principais funções do professor universitário e se presuma a complementaridade entre elas, essa combinação se revela como um grande desafio (PAOLI, 1988) que se amplia na medida em que a pressão social e os instrumentos

de avaliação contribuem para uma maior valorização da atividade de pesquisa sobre as demais. Certamente, são elas que qualificam a condição da docência, desde que possam se constituir em um avanço nos processos de pensamento do professor e na sua capacidade de fazer os estudantes acompanharem essa reflexão. Entretanto, essa condição requer saberes específicos, que não decorrem automaticamente das habilidades de investigação e evidenciam a necessidade de uma formação que os contemplem. A formação de professores, como enfatiza Ferry (1991), se diferencia de outras formações, devido, principalmente, a três aspectos: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; e se configura como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional em foco.

Essa formação, seja inicial ou continuada, conforme Alin (1996), diferencia-se de conceitos afins em virtude de três lógicas que lhe são inerentes: a lógica do investimento, a lógica da formação-ação e a lógica do projeto.

A lógica do investimento pressupõe que o formando conhece, expressa e tem levado em conta no processo formativo suas necessidades, expectativas e seus desejos relativos à formação. Concebe-se, portanto, como um autor implicado, ativo e desejante, o que concorre para seu desenvolvimento como pessoa e como profissional.

A lógica da formação-ação contempla o formando, autor, ativo e situado em um contexto social e de trabalho, sobre o qual reflete mediante o exercício do distanciamento, com vistas à resolução de problemas e sua transformação.

A lógica do projeto coloca em evidência que a formação só é possível se o formando possuir projeto de aprender, de formar-se. A formação se configura, em última instância, como o espaço de negociação entre o projeto pessoal do formando, o projeto do formador, o projeto da instituição na qual se desenvolve a formação.

A partir dessas reflexões, buscou-se conhecer a visão de coordenadores de programas de pós-graduação em Educação acerca

da docência universitária e sua formação no contexto dos espaços que integram.

A docência universitária nas representações dos coordenadores participantes

A compreensão de que todo professor universitário deve ter competência para fazer pesquisa parece unificar todos os coordenadores, como ilustra o depoimento de um deles (PPGE2).

Todo professor universitário deve ser pesquisador. [...] a metodologia do ensino superior implica em você incluir a pesquisa e a extensão; não há como você ensinar metodologia do ensino superior apenas com o ensino, porque a pesquisa é justamente você viabilizar o hábito de duvidar do que se está falando, não é só transmissão. O ensino, basicamente, é transmissão, enquanto que a pesquisa é produção.

Nesse depoimento, há um posicionamento conceitual sobre o ensino que pode ser questionável. Mas o que parece importante ao interlocutor é afirmar que o ensino desvinculado da pesquisa remete a uma condição transmissiva. Pensa ele que o método de questionamento do aluno, direcionando para a busca de resposta, é importante. Essa condição implica um grande desafio, pois requer, do professor, *uma humildade grande. O professor, muitas vezes, prefere ficar com o ensino, ele não quer trabalhar uma docência que implique pesquisa* (fala de um dos participantes da pesquisa). Essa posição encontra guarida em Dias (2001, p. 70), quando afirma que a pesquisa no processo de ensino permite que o professor assuma, “perante aos alunos, a atitude humilde de quem não sabe e está consciente de que anda à procura e convida os alunos a participar nessa mesma tarefa”, fundamental para o processo de construção compartilhada do conhecimento.

Ainda na visão do mesmo coordenador do PPGE2, a importância da prática investigativa na docência universitária se justifica na medida em que esse nível de ensino precisa desenvolver uma autonomia de reflexão e de produção que lhe possibilite alterar a realidade e gerar uma condição de vida melhor nessa estrutura que está aí. A reflexão sobre seu entorno e a informação apenas não fazem isso, o que faz é você sair, pesquisar, consultar as pessoas da comunidade. A esse

respeito, Dias (2001) enfatiza que a articulação entre ensino e pesquisa implica o acolhimento dos estudantes como parceiros, “candidatos à investigação” e a constituição de uma comunidade de aprendizagem na qual se desenvolve a “aventura da pesquisa”, contribuindo para o crescimento pessoal de cada um e para a formação de profissionais críticos e investigadores da sua realidade e de suas próprias práticas (DIAS, 2001).

Não é possível conceber o professor universitário sem a formação pela via da pesquisa. É o que afirma um dos coordenadores do PPGE1. Entretanto, ele ressalta que sua concepção de pesquisa vai muito além de uma ética produtivista de conhecimento: envolve uma ética de formação do professor, via os princípios, o *ethos* e a ética da pesquisa e seu comprometimento político; quer dizer, não é só produzir uma tese, produzir pesquisa. É a pesquisa como algo fundante.

Todavia, parece ser um equívoco pensar que os saberes inerentes à pesquisa se transferem automaticamente para o ensino. Eles não são suficientes para assegurar a qualidade da docência universitária. É imprescindível a incorporação dos saberes do campo pedagógico para fazer a necessária mediação entre ensino e pesquisa, como registram diversos autores já referidos e, também, um dos depoentes do PPGE2: a formação do professor universitário deve também envolver a pesquisa, mas não pode atribuir essa primazia, em detrimento da formação docente.

A concepção de docência como portadora de saberes do campo educacional, embora sinalizada como importante pela maioria, parece estar mais distante das reflexões do cotidiano, pois os depoimentos não revelam elementos mais concretos, não indicam quais são esses saberes, se configurando, portanto, em formulações de teor genérico, como exemplifica um respondente do PPGE1.

O trabalho docente é basicamente o de professar idéias, o que pressupõe a capacidade de fazer a transformação didática, de permitir que o aluno saia do ponto que está para o ponto que se quer chegar, o que depende de saberes específicos que não são os saberes das áreas, não é o saber do contador, do matemático, do engenheiro. Essa capacidade didática pode ser desenvolvida num trabalho sistemático na educação. Infelizmente parte significativa dos cursos, tanto de Pedagogia quanto os Programas de Pós-Graduação em Educação, não consideram muito fortemente essa formação didática.

Como sinalizamos anteriormente, além dos saberes e ações de ordem técnica, visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais, diversos outros aspectos constituem os saberes do campo educacional, dos quais o docente universitário precisa se apropriar. A subestimação referida por esse participante é um fenômeno comum nos países ocidentais, que parece ter relação com, pelo menos, dois modelos de docente universitário, que não são mutuamente excludentes: o tradicional, porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, mediante o dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, sendo para tanto exigido apenas o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento; e o pesquisador, preocupado, essencialmente, com a produção de conhecimento, tarefa considerada primordial e mais nobre da universidade, vendo a sala de aula, essencialmente, como espaço de transmissão, enfrentando estudantes que não estão à altura de seus esforços acadêmicos. Como então neutralizar essa dualidade? Como avançar o conhecimento da pedagogia universitária?

Alguns autores têm se debruçado sobre essa questão. Hughes (2008), analisando fenômeno similar no Reino Unido, advoga que “o ponto de união entre as diferentes atividades de investigação e docência é a aprendizagem” (p. 33). Ela que torna a relação ensino-pesquisa um princípio metodológico.

Entretanto, a especificidade da docência universitária parece ainda vaga para a maioria dos participantes, como evidencia o depoimento de um coordenador do PPGE1.

Acho que não deveria ter uma diferença muito significativa em termos de postura entre o professor da educação básica e universitária. É uma questão de experiência, de maturidade, uma questão de especialidade, uma questão de foco de pesquisa, mas tanto o professor universitário quanto da educação básica, deveria incentivar a autonomia, capacidade de investigação, reflexão crítica sobre a realidade, ao mesmo tempo em que possibilitasse condições de acesso ao conhecimento já produzido, disponibilizado e às formas de utilização na sociedade do conhecimento.

A pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes

estão ainda saindo da adolescência. A educação de adultos implica a consideração de determinados princípios, como indica Knowles (1984 apud MARCELO GARCIA, 1999), entre os que se destacam o engajamento consciente e voluntário; a evolução do autoconceito do adulto, marcada pela passagem da dependência para a autonomia; as suas experiências como recursos fundamentais no processo de aprendizagem etc. Esses princípios concorrem para a superação da dualidade professor-estudantes e para a configuração de um contexto de encontro entre adultos que se engajam solidariamente para construir respostas para os problemas e vivenciarem um processo complexo de formação de pessoas, cidadãos e profissionais críticos e reflexivos.

A docência universitária também precisa dar atenção para a formação profissional e, principalmente, para a constituição da cidadania, formação anteriormente atribuída, na percepção de um dos participantes do PPGE1, à escola básica. Tal visão é explicada pelo fato do ensino superior ter deixado de ser conclusivo, em função da necessidade de educação permanente para toda a vida.

Com essa mudança, que dá um papel cada vez maior à educação continuada, seja lato ou *stricto sensu*, ou curso de aperfeiçoamento, o ensino superior, de certa maneira, tem se constituído cada vez mais num elemento de formação da cidadania, muito mais forte que de formação profissional [...] esse tempo de formação se tornou insuficiente para alcançar as condições e exigências colocadas pela sociedade e pelo mercado. Isso faz com que o ensino superior se torne cada vez mais uma passagem.

A ampliação dos conhecimentos e a capacidade de sua produção e difusão são um fato que, seguramente, impacta os processos de ensino e de aprendizagem na universidade. Entretanto, essa ampliação pode implicar a descaracterização da graduação como *locus* da formação profissional. O desafio que está posto para a universidade, e que se acentua nesse novo contexto, é o de transformar o ensino conteudista, baseado na transmissão fragmentada, dogmática e desarticulada do contexto social, na perspectiva de um processo formativo centrado na indagação, na reflexão crítica da realidade, na investigação da prática profissional à luz das bases epistemológicas, políticas e culturais dos conteúdos, possibilitando, aos estudantes, aprenderem a aprender.

O papel dos programas de pós-graduação em Educação na formação da docência universitária

A formação de quadros com nível elevado para produzir conhecimento aparece como o principal objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, na visão dos participantes, como ilustra o depoimento de um dos coordenadores do PPGE2, respaldando essa posição nas políticas estatais: a Capes traduz como autonomia para realizar pesquisa e produzir conhecimento, não traduz isso em sala de aula, na verdade.

Além da formação para a pesquisa, entretanto, alguns participantes consideram ser também objetivo desses programas a formação do docente universitário. Na visão de um dos coordenadores do PPGE1, essa formação parece ocorrer, principalmente, devido às demandas do mercado, mais do que de uma ação intencional do sistema de pós-graduação, pois, a despeito do objetivo de formação de pesquisadores, na prática, os programas acabam cumprindo mais uma função de formação de profissionais com alto nível de qualificação para atuarem não só em pesquisa, mas em ensino. Diante dessa percepção, cabe a pergunta: o destino profissional da maioria dos egressos desses programas significa, efetivamente, que a pós-graduação está assumindo a formação específica do profissional professor universitário?

No que tange, especificamente, ao papel da pós-graduação em Educação *stricto sensu* no sistema educativo, emergem duas visões. Por um lado, concebe-se como sua especificidade a formação do pesquisador na área de Educação, conforme declarado por um dos coordenadores do PPGE2.

O Programa de Pós-Graduação em Educação mantém a sua especificidade, porque ainda que tenha pouca ênfase na formação de profissionais para os processos educativos que implicam aprender e ensinar há uma especificidade garantida no sentido do outro eixo, o da formação do pesquisador. Ele é o pesquisador para a área da educação. De qualquer modo se prepara profissionais para conhecer melhor, ter melhores argumentos para questionar determinadas políticas educacionais, produzir conhecimento, etc.

Pelo outro lado, entende-se que essa especificidade seria assegurada pela concretização do pretense objetivo de formação

qualificada para o ensino no terceiro grau, como expressa outro dos coordenadores do PPGE1.

Pretensamente porque a Pós-Graduação em Educação está aberta à formação de pós-graduados *stricto sensu* das mais diversas áreas e, muitas vezes, os profissionais que vêm de outras áreas tem um objetivo de trabalho muito específico e acabam não recebendo uma formação efetiva para o ensino. Muitas vezes já têm experiência em ensino de 3º grau, então acabam não fazendo TD (Tirocínio Docente) e/ou Estágio Docência; escolhem uma temática de pesquisa que tem pouca relação com a prática docente e passam por aqui quase sem mudar significativamente seu repertório relativo a ela.

Os depoimentos, tanto em relação aos objetivos da pós-graduação em geral quanto aqueles dos programas em Educação, parecem revelar a situação vivida no cotidiano do sistema no qual a formação do pesquisador é o objetivo central de todos os programas, consoante com as práticas reguladoras da Capes, apesar do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965). Essa legislação, vigente até os dias atuais, estabelece três motivos fundamentais para esse sistema: 1) formar professorado competente, que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

A formação do professor universitário, conforme os coordenadores do PPGE2, não está efetivamente contemplada, pois seu programa está fortemente centrado no conteúdo, no objeto de estudo do pós-graduando. Ademais, um coordenador registra que o seu programa tem priorizado responder às exigências do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, na sua opinião, não valoriza a formação do professor universitário. Entretanto, sinaliza: começamos com o tirocínio docente, restrito aos bolsistas, e depois o tornamos obrigatório para todos os alunos, salvo aqueles que já estão ou tiveram em período recente a experiência de exercício docente.

Os coordenadores do PPGE1 entendem que a dimensão da formação do docente universitário é assumida no programa, embora com limitações. Um deles afirma:

Temos um conjunto de disciplinas que possibilitam a esse professor fazer esse caminho, disciplinas ligadas a metodologias, a pensar o objeto da didática; temos grupos de pesquisa que se interessam por isso. Os debates são transversalizados, sim, pela questão da formação do professor em todas as disciplinas. A pesquisa e a formação do professor são duas grandes transversalidades aqui. Obviamente a gente não faz um debate específico sobre formação de professor universitário. Eu acho até que está faltando [...] um debate específico sobre sua formação [...], mas como transversalidade existe. Mas eu gostaria que fosse além da transversalidade.

Acrescenta que a formação do professor universitário deveria ser uma centralidade e não transversalidade [...], já que poderia estar sistematizada em nível de componentes curriculares capazes de propiciar essa formação.

A ausência de reflexão sobre as mudanças necessárias para que a formação do docente universitário seja assumida de forma excelente é apontada por um depoente do PPGE1. Ele afirma, à semelhança de um depoente do PPGE2, que a prioridade da coordenação tem sido resolver os problemas estruturais que estavam colocando em risco a vida do programa, como credenciamento docente, mudança do regimento, aumento de produtividade. Acrescenta que só em um segundo momento será possível pensar em medidas capazes de dinamizar essa formação, envolvendo o acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, de um controle social mais significativo das disciplinas ofertadas, de aumentar o leque de disciplinas, inclusive buscando uma formação didática mais significativa.

O mesmo representante do PPGE1 reconhece que a formação do docente é assumida porque existem instrumentos legais que obrigam que a gente faça; é preciso ter o tirocínio docente, o estágio orientado. O bolsista é obrigado pela Capes a fazer estágio orientado docente e os demais já trazem experiência universitária.

Os depoimentos indicam que a preocupação em obter boa classificação na avaliação da Capes, considerando as suas funções de agência de avaliação e de financiamento, tem concentrado a atuação dos gestores dos programas. Querem responder às exigências, colocando em segundo plano a autonomia e a busca de especificidade que poderiam atender às demandas consideradas pertinentes aos contextos em que

atuam esses gestores. Vale lembrar que o parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação propugna essa autonomia, ao registrar que sua pretensão é dar as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio estudante na organização de seus estudos.

Quase não há acompanhamento dos egressos, em especial quanto à repercussão da formação adquirida na sua atuação como docentes universitários.

Não, não existe nenhum trabalho de acompanhamento dos egressos, eles são grandes desconhecidos para nós, um erro grave em termos curriculares, que continua sendo um artefato fundamental do professor universitário. [...] poderiam contribuir para que o currículo não fosse um ato hermafrodito da própria instituição, no qual os professores se reúnem e decidem o que é bom para os alunos.

Outro coordenador do PPG1 registra que esse acompanhamento passou a ser uma necessidade diante da recomendação de inclusão do egresso no relatório de coleta Capes e, conseqüentemente, da sua pontuação no processo de avaliação dos programas. Mas corrobora a inexistência ainda de dados mais consistentes sobre os estudantes que concluíram sua formação pós-graduada.

O lugar da formação do docente universitário concebido pelos coordenadores

As proposições a respeito do lugar da formação do docente universitário vão se tecendo em um processo de idas e vindas, como se tateássemos um terreno ainda nebuloso. Os participantes concluem que esse lugar deveria ser a universidade e a pós-graduação, tendo em vista o princípio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A pós-graduação como o melhor lugar para a formação do docente universitário é justificada por um coordenador do PPG1:

Uma formação em nível de pós-graduação nos dá oportunidade de experimentar, para além da pesquisa, um conjunto de outros princípios e

orientações, por exemplo, experimentar níveis de autonomia, de autorização desse professor e com mais densidade a questão da originalidade, portanto da autonomia da implicação política no debate com o conhecimento em outros níveis. [...] Não vejo formação de professor universitário sem que ele entre no debate ampliado da função da pesquisa na sua formação e no conjunto das formações universitárias.

Outro coordenador do PPGE1 também defende a pós-graduação como lugar da formação do professor universitário e refere à importância da pesquisa para sua formação. Acrescenta que essa formação repercute na prática docente, em especial, no domínio do objeto de pesquisa, o que lhe assegura maior capacidade de problematizar com os seus alunos da graduação.

No decorrer da entrevista, esse mesmo participante arrisca dizer que dentro do sistema de pós-graduação *stricto sensu* talvez as faculdades de Educação pudessem cumprir parte desse papel, uma formação básica de nivelamento, dependendo da área que a pessoa vem [...]. Não tenho uma receita, mas acho que seria um lugar para se fazer e hoje não faz ainda.

A visão epistemológica positivista de muitos professores do programa é apresentada por um depoente do PPGE1 como um obstáculo para que esse assuma, de forma mais consistente, a formação do docente universitário.

Nós temos ainda um conjunto de professores do Programa com uma formação objetivista, de ortodoxia positivista que não dá muita importância ao debate epistemológico, ao debate ético, ao debate político no processo de formação na relação com o saber. É a preocupação apenas com o domínio, com a eficiência e eficácia, [...] fundamentalmente ser um Programa que atende as normas da Capes.

Os depoimentos indicam a tendência de conceber a pós-graduação *stricto sensu* como lugar privilegiado da formação do professor da educação superior, principalmente por considerarem que a pesquisa é um elemento fundamental do modelo de docência concebido por eles. Entretanto, na compreensão de lugar adotada neste estudo, como espaço efetivamente ocupado, preenchido, não desordenadamente, mas, a partir dos significados das pessoas que o ocupam e lhe asseguram legitimidade, a pós-graduação *stricto sensu*, inclusive em Educação, não

se configura como tal. Não ultrapassa, portanto, a condição de espaço potencial de formação desses professores, tanto do ponto de vista legal quanto na representação dos coordenadores que participaram deste estudo. Assim, ser espaço mais ou menos reconhecido para a formação da docência universitária não significa, necessariamente, que a pós-graduação em Educação *stricto sensu* se constitua em um lugar em que ela aconteça.

Considerações finais

A realização desta pesquisa possibilitou compreender, entre outros aspectos, as representações dos coordenadores dos programas de pós-graduação em Educação de duas universidades públicas acerca da docência universitária e de sua formação. A representação de docência universitária, que parece unificar os participantes, vincula o ensino à pesquisa, reconhecida por alguns como forma de desenvolver no estudante a reflexão crítica, a capacidade de problematizar e a autonomia.

A visão de docência como portadora de saberes do campo educacional se expressa mediante formulações genéricas, como transposição didática, capacidade didática ou que defendem a importância desses saberes, sem que sejam exemplificados ou nomeados, sinalizando uma frágil reflexão coletiva sobre os mesmos.

De forma geral, os participantes concluem que a pós-graduação *stricto sensu* deveria ser o lugar privilegiado para a formação do docente universitário, possibilitando-lhe maior domínio dos conteúdos estudados e o desenvolvimento da capacidade de problematizar e de argumentar, em consonância com a concepção de docência centrada na pesquisa.

A maioria reconhece que esses programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, independentemente de explicitar, em seus documentos, a formação do docente universitário como um de seus objetivos. Revela que, efetivamente, os programas não têm assumido a formação para a docência; têm feito isso de forma muito limitada, graças à iniciativa de alguns professores ou vêm desenvolvendo

atividades como o tirocínio docente ou estágio docência em obediência à determinação da Capes.

O testemunho dos participantes parece revelar que a formação do pesquisador é o objetivo central dos programas, consoante com as práticas reguladoras da Capes. Nesse sentido, demonstram ser frágeis, na estrutura de poder, as determinações do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), vigente nos dias atuais. Esse parecer estabelece, entre os três motivos fundamentais para a consolidação do sistema de pós-graduação, a formação de professores para a educação superior, visando à elevação de sua qualidade.

Os depoimentos dos coordenadores permitem concluir que os programas de pós-graduação em Educação se envolvem com temas específicos do campo da Educação e seus desdobramentos, mas têm se distanciado dos fazeres e saberes da docência, em especial da educação superior. A assunção da formação de pesquisadores como principal objetivo da pós-graduação atinge o campo da educação tal qual o faz com os demais. Essa condição repercute na desvalorização dos saberes da docência como campo de formação e de prática, o que pode estar provocando o descuido da formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores, como sinalizam Ramalho e Madeira (2005).

Compreendemos ser urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da educação superior na pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos. Essa reflexão poderia ser estimulada e valorizada pela Capes, induzindo à valorização dos saberes da docência. A expansão e democratização do acesso e da permanência na educação superior, em especial pela esfera pública, representam um grande esforço para o País. Entretanto, seu êxito está ligado à capacidade dos docentes de favorecerem as aprendizagens dos seus alunos e essas extrapolam a perspectiva da formação para a pesquisa, privilegiada na pós-graduação, sem articulá-las com a docência. Se esse é um desafio para as políticas públicas, também o é para os programas de pós-graduação em Educação, que poderiam liderar uma reflexão sistematizada sobre o campo e tomar posição política sobre um tema tradicional e caro para

a área. É certo que não pode haver, nessa questão, responsabilizações individuais, pois envolve interferir em culturas e perspectivas políticas e epistemológicas. Mas também é certo que há necessidade de reação e liderança no encaminhamento dessa reflexão.

Recebido em 11.11.2009

Aprovado em 23.07.2010

Referências bibliográficas

ALIN, C. Être formateur: Quand dire c'est Écouter. Paris: L'Harmattan, 1996.

ANDRADE, T. P. P. O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem de construção de sua práxis docente: que competências? Que racionalidades? Que caminhos? Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 2006, Universidade Federal do Ceará.

ARGARATE, C. V. S. A formação do professor de Direito: construindo uma abordagem interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 2003, Universidade Cidade de São Paulo.

ASSIS, M. A. G. F. Formação Pedagógica numa Instituição de Ensino Superior: Impasses e desafios. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 2001, Universidade Metodista de Piracicaba.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. La formación universitária a debate. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BIANCHETTI, L. Juracy C. Marques: Primórdios e expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação na região sul. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005.

BOLFER, M. O. Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 2008, Universidade Metodista de Piracicaba.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: set. 2009.

COELHO, M. L. A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 2001, Universidade Federal de Minas Gerais.

CÓSSIO, M. F. Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 2008, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CUNHA, M. I. O Bom professor e sua prática. Campinas: Editora Papyrus, 1989.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, 2008, p. 182-186.

_____. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

DIAS, C. L. Núcleo de capacitação docente para o 3º grau: uma proposta de implantação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

DIAS, J. R. A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior. In: C. REIMÃO (coord.). *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Colibri, 2001.

ESCORSIN, A. P. Formação continuada do professor universitário: políticas e práticas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Ciências Humanas, 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FÁVERO, O. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Documento Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-91. Porto Alegre: 1993.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, 2005, Universidade Federal de São Carlos.

FERRY, G. El trayecto de la Formación. Madrid: Paidós, 1991.

FLACH, C. C. Formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Ciências Humanas, 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FORESTI, M. P. P. Formação pedagógica continuada de docentes na universidade: protótipo de um sistema hipermédia de educação à distância. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 1996, Universidade de São Paulo.

HUGHES, M. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald (org). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

IBIPIANA, I. L. M. Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, 2004, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LOURO, A. L. M. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. Faculdade de Música, 2004, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LUCARELLI, E. Paradojas de un rol: el asesor pedagógico en la universidad. In: E. LUCARELLI (org.). El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005.

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MELLO, R. A. V. A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, 2002, Universidade Federal de Minas Gerais.

MISSIO, L. O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 2007, Universidade Estadual de Campinas.

MORAIS, E. G. Docência universitária – o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 2008, Universidade Federal de Uberlândia.

OLIVEIRA, B. Concepção de conhecimento e prática pedagógica: contribuições da epistemologia genética para o ensino superior. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 2001, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, M. H. C. Vivências significativas no processo de tornar-se professor da PUCRS- essências traduzidas no iluminar das estrelas-alfas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, 1999, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. São Paulo: Cortez, 1988.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A ANPED, a pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaboração sobre práticas docentes na formação continuada de formadores. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 2003, Universidade Metodista de Piracicaba.

ROSENBERG, D. S. A formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, 1999, Universidade Federal do Espírito Santo.

SANTOS, B. S. A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, A. L. C. Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, 2005, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, H. S. Professor de Medicina: diálogos sobre sua formação docente. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, 1997, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5^a ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

UNESCO. Política de Mudança e desenvolvimento no ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

WIEZZEL, A. S. A formação de professores universitários nos cursos de Pós-Graduação em Educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.