

## A ATUAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

WIEZZEL, Andreia Cristiane S.<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** O tema do presente artigo tem sua origem em reflexões em torno do fazer pedagógico e da preocupação com a qualidade do ensino superior. Resulta como parte de um trabalho, desenvolvido em nível de doutorado, que buscou analisar a formação de professores universitários no interior de Programas de Pós-Graduação em Educação. O referido estudo perpassou análise de políticas públicas para o ensino superior em todas as suas modalidades, especialmente aquelas voltadas à Pós-Graduação, bem como o levantamento e análise de dados obtidos por meio de questionários respondidos por alunos de Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Estaduais Paulistas. O estudo demonstra que a formação pedagógica do professor universitário ainda carece de políticas e implementação dentro dos referidos programas.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação. Formação de professores. Professores universitários.

**ABSTRACT:** The theme of this article has its origin located in reflections about educational making and worry about the quality of higher education. It follows as part of a study, developed in the doctoral level, which sought to analyze the training of university teachers in the interior of Post-Graduate Programs in Education. This study pervaded analysis of public politics for higher education in all its modalities, especially those aimed to Post-graduation, and the survey and analysis of data obtained through questionnaires answered by students of Post-Graduate Programs in Education of Estado de São Paulo. The study shows that the educational formation of the university professor still lacks politics and implementation within those programs.

**Keywords:** Post-Graduate. Training teacher. University professors.

---

### INTRODUÇÃO

Conforme relata Masetto (2003), até 1970, era exigido, para ingresso na carreira docente universitária, apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão, embora já houvesse, em funcionamento, várias das universidades brasileiras e alguns Programas de Pós-Graduação. Daí a idéia de que quem sabe fazer, automaticamente, pode ensinar, produzindo-se a crença, até pouco tempo inquestionável, de que a docência no ensino superior supõe, apenas, o domínio de conteúdos que envolvem uma profissão, nada exigindo em termos de conhecimento pedagógico.

Recentemente, sobretudo, por meio de pesquisas realizadas em diversas áreas que apontam, de forma generalizada, críticas ao ensino superior no que se refere à didática dos professores, a formação docente universitária tornou-se alvo de discussões mais sistemáticas, ainda que incipientes, no Brasil.

Apesar de a pós-graduação *stricto sensu* ser considerada como marco importantíssimo,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Prof.<sup>a</sup> do Depto. de Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP- Presidente Prudente.

---

no preparo de pesquisadores de alto nível e na formação de docentes qualificados para o ensino superior, quase não se observa em sua atuação, segundo autores como Dias Sobrinho (1998), Pachane e Pereira (2004), Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2003), providências que efetivamente apontem para o segundo objetivo.

O momento atual, diante da mundialização da economia e do abalo econômico conseqüente, nos convida a uma reflexão na perspectiva de se compreender como os Programas de Pós-Graduação em Educação - considerando os objetivos iniciais que motivaram sua criação, bem como as exigências de um ensino de qualidade nas universidades brasileiras - estão lidando com a questão da formação de professores universitários.

Nesta perspectiva, este trabalho objetivou analisar Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas, no tocante à formação pedagógica do professor universitário, tendo como referencial as políticas públicas e as reflexões dos pós-graduandos dos referidos Programas quanto à atuação dos mesmos em sua qualificação profissional para a docência. Vale ressaltar que a delimitação temática quanto aos Programas de Pós-Graduação em Educação não invalida o compromisso que os outros programas *stricto sensu* devem ter com relação à formação docente universitária.

## **1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Por mais que a universidade possua, formalmente, vínculos com o ensino, não há amparo legal, referindo-se às políticas públicas, que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas palavras de Pachane e Pereira (2004, p.3) – “é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário”.

Por mais que as preocupações com a formação pedagógica de professores para o ensino superior não sejam constantes, na LDB há a afirmação de que a sua preparação deve ocorrer em nível de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, devendo 1/3 do corpo docente de cada instituição possuir tal titulação.

Embora a formação do professor universitário histórica e teoricamente tenha sido imputada aos cursos de pós-graduação, prioritariamente, no mestrado e doutorado, o processo de ensino verificado nos cursos de graduação, conforme pesquisas na área (Balzan 1999, Severino 2001 e Schön 1992), apresenta problemas relacionados à questão pedagógica. Portanto, é questionável se a titulação exigida pela LDB, considerando a forma como os cursos de Pós-Graduação em Educação vêm ocorrendo, contribui efetivamente, para a qualidade do ensino. A titulação nem sempre garante ao professor universitário o conhecimento pedagógico necessário a uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem.

O fato é que os cursos de graduação já não têm conseguido oferecer uma formação baseada na construção de conhecimentos, na reflexão e na busca autônoma pelo crescimento. Tal processo está mais voltado a uma reprodução irrefletida do conhecimento já produzido do

que à sua construção. No ponto de vista de Severino (2001), esta situação constitui resultado do próprio processo de formação dos professores universitários, haja vista apenas o repasse de informações e conhecimentos construídos por um rol de autores.

Balzan (1999) aponta que a metodologia empregada pelos professores universitários tem sido mencionada em pesquisas como um dos fatores que tem causado a evasão no ensino superior. Além desta consequência, pode desenvolver-se, no aluno, uma espécie de “referencial” quanto à docência e ao processo de ensino que, não raras vezes, será utilizado numa possível atuação futura como docente, fazendo com que os problemas se reproduzam.

Pouco se tem investigado a respeito da formação do professor universitário. André (2002), ao discutir o estado da arte da formação de professores no Brasil, no que se refere às dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de 1990 a 1996, e de artigos publicados no período de 1990 a 1997, considerando, ainda, as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) entre 1992 e 1998, nada menciona a respeito da formação do professor universitário.

Conforme Cunha (1998), os estudos na área não avançam como deveriam, devido ao fato de as discussões esgotarem-se no aspecto pedagógico, desconsiderando as relações entre o pedagógico e o epistemológico, a formação do professor e a concepção de conhecimento no interior de sua prática.

O avanço na discussão destas relações, na tentativa de estudar seus efeitos, tem muito a contribuir na análise da temática em questão. Como a profissionalização do professor universitário tem sido pouco discutida, é relevante uma reflexão acerca de seu entorno, já que a diversidade verificada entre os alunos quanto a conhecimentos, expectativas, interesses e perspectivas, bem como a consequente complexificação do processo de ensino, têm exigido das instituições e, principalmente, do professor universitário, uma revisão sobre a atuação pedagógica, incluindo uma revitalização na concepção sobre *o que é o conhecimento*.

Há a exigência de cursos de mestrado ou doutorado aos professores universitários, porém os meios para que tal formação seja efetivada em todas as dimensões cabíveis à função docente não são explicitados ou minimamente contemplados enquanto exigência nos Programas de Pós-Graduação.

Este distanciamento dos Programas, no que tange à formação do professor universitário, elicia formação, cuja base metodológica, pautada na mera transmissão de conteúdos, não instiga no aluno a construção do conhecimento. A função do professor não se reduz à transmissão do conhecimento, engloba precipuamente sua construção e reconstrução, num processo em que a pesquisa e o ensino constituam parte de um mesmo projeto formativo (WIEZZEL, 2005).

---

## 2 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: LOCAL PRIVILEGIADO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Considerando o notável desenvolvimento alcançado pela pós-graduação, Dias Sobrinho (1998) ressalta que o fato não encobre uma série de problemas que persistem e se agravam na educação superior. Um dos problemas centrais é o fato da pouca relação entre pós-graduação e graduação e a relação entre ensino e pesquisa. Em decorrência desses problemas, acrescenta-se o fato de cursos de pós-graduação não manifestarem uma consubstanciada preocupação com a formação de professores:

[...] exceto nos cursos de Pós-Graduação em Educação, parece não haver nos demais programas de mestrado e doutorado, em geral, uma preocupação muito forte com a formação de professores enquanto profissionais dedicados ao ensino. A inclinação maior é no sentido da absorção das demandas da economia. A grande maioria dos estudantes de pós-graduação recebe uma boa preparação para a pesquisa, embora continuem como pesquisadores somente os que permanecem nas universidades ou instituições públicas semelhantes. (DIAS SOBRINHO, 1998, p.144)

Nesta perspectiva, há uma predominância, na formação de pós-graduação *stricto sensu*, no desenvolvimento de perfis profissionais mais ligados à pesquisa. A educação coloca-se como um problema mal resolvido, e, embora o autor trate a Pós-Graduação em Educação como exceção, verifica-se que a preocupação com a formação de professores universitários, segundo análises preliminares, é ainda incipiente nesses programas.

Pensar a formação do professor universitário também por intermédio do processo de ensino constitui, diante do atual modelo de pós-graduação, algo não muito usual. Pela própria organização imanente dos programas de mestrado e doutorado, a pesquisa, ao lado da especialização em áreas distintas de conhecimento, constitui a base sobre a qual se assenta a formação do professor universitário. Desta forma, a concepção de formação de professores perpassa apenas a questão científica da produção de conhecimentos, minimizando o papel do conhecimento pedagógico específico nesta formação.

Diante dos avanços tecnológicos, a função do professor como transmissor de informações teóricas está quase extinta, exigindo uma profissionalização de “caráter interpretativo, sendo uma fonte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas dos alunos” (CUNHA, 1998, p.47). Para que os professores universitários atendam às demandas de formação, sua prática não pode esgotar-se a um modelo ou a outro. Isto significa que o primado da teoria ou da prática, ou então da pesquisa ou do ensino não dará conta da reconfiguração que o trabalho docente requer. A reconfiguração do trabalho docente exige uma simbiose dessas dimensões, acrescida de saberes próprios da profissão docente.

A pós-graduação, na perspectiva de Dias Sobrinho (1998), deve superar esta limitação

e constituir-se numa “escola de formação para o magistério superior”. A universidade, construindo-se na dialética entre os padrões “universais”, contradições e pressões das demandas e projetos políticos, não pode prescindir da formação de professores universitários, até mesmo porque desta providência depende sua própria manutenção. Nesta perspectiva, os cursos de pós-graduação atuariam no seguinte âmbito:

Sem desviar-se, portanto, dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas, que necessitam de um tratamento profundo e rigoroso, os cursos de pós-graduação não podem negligenciar e, mais ainda, devem inserir na sua agenda com forte sentido de prioridade, a formação de professores para a continuidade da construção da universidade rigorosa, crítica e socialmente relevante. Por isso, o pedagógico imanente dos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente (DIAS SOBRINHO, 1998, p.145).

Nesta perspectiva, a valorização da questão pedagógica no interior dos cursos não deve emanar de uma ou outra disciplina. Deve coexistir, juntamente com a pesquisa, enquanto “cultura” embutida nos objetivos básicos dos Programas e ser implementada, oficialmente, por todos os envolvidos, não cedendo apenas ao espontaneísmo.

Para Dias Sobrinho (1998), pesquisa e ensino na pós-graduação não se excluem e, desde que concebidos numa perspectiva integradora, podem-se aproveitar as condições inerentes a cada dimensão em favor do processo de formação do aluno nos dois sentidos:

A pós-graduação é a escola mais adequada e competente para praticar o esforço de busca de reestruturação, de globalização, de perspectiva de totalidade, de compreensão de conjunto. Na pós-graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão podem exercer-se de modo mais cooperativo. Como processo, como método e como produção, a pesquisa pode e deve romper os rígidos enquadramentos dos saberes especializados e constituir campos de significação integrados e conjuntos das relações compreensivas. Na formação de professores, a pós-graduação deve aproveitar as condições mais favoráveis para a formação de profissionais que, por meio do conhecimento rigoroso dos conteúdos particulares, saibam operar os nexos e construir totalidades coerentes pela reintegração das partes (DIAS SOBRINHO, 1998, p.146).

A Pós-Graduação em Educação, dentro das condições oferecidas aos alunos a partir de suas características, teoricamente, estaria mais preparada para promover tal formação. Privilegiando um pouco mais a questão da formação pedagógica do professor, cumprirá sua missão maior (ligada ao ensino e à pesquisa), garantirá a manutenção de si mesma e oferecerá às universidades e instituições isoladas a oportunidade de melhoria de qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, dos demais níveis e modalidades de ensino.

### 3 METODOLOGIA

Constituíram sujeitos da referida pesquisa quanti-qualitativa alunos dos Programas de Pós - Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília, USP – São Paulo e UNICAMP – Campinas. A amostra é composta por 281 alunos, na qual a UNESP é representada por 29 pós-graduandos, a UNICAMP, por 132 e a USP, por 120 participantes.

Com relação aos pós-graduandos, levantaram-se, por intermédio de questionários, dados que possibilitem caracterizar a atuação dos Programas com relação à formação do professor universitário. As respostas foram categorizadas e tabuladas. Tais dados, lançados em planilhas, foram submetidos a testes de significância estatística e correlações entre variáveis por meio do Programa Estatístico Minitab 13.0 e à análise de conteúdo. Num primeiro momento, cada universidade foi analisada individualmente. Posteriormente, houve uma junção de dados das três instituições. Neste trabalho, será apresentado apenas um recorte da análise das três instituições conjuntamente.

### 4 QUEM SÃO OS PÓS-GRADUANDOS E O QUE PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM SEUS RESPECTIVOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

No que concerne às profissões dos alunos, verifica-se que, nas três universidades, a maior parte dos mesmos já ocupa cargo docente em instituições de ensino superior. Um segundo grupo, menos numeroso, porém significativo, corresponde a profissionais de áreas diversas que não possuem contato com o ensino superior, abrangendo desde enfermeiros até musicistas.

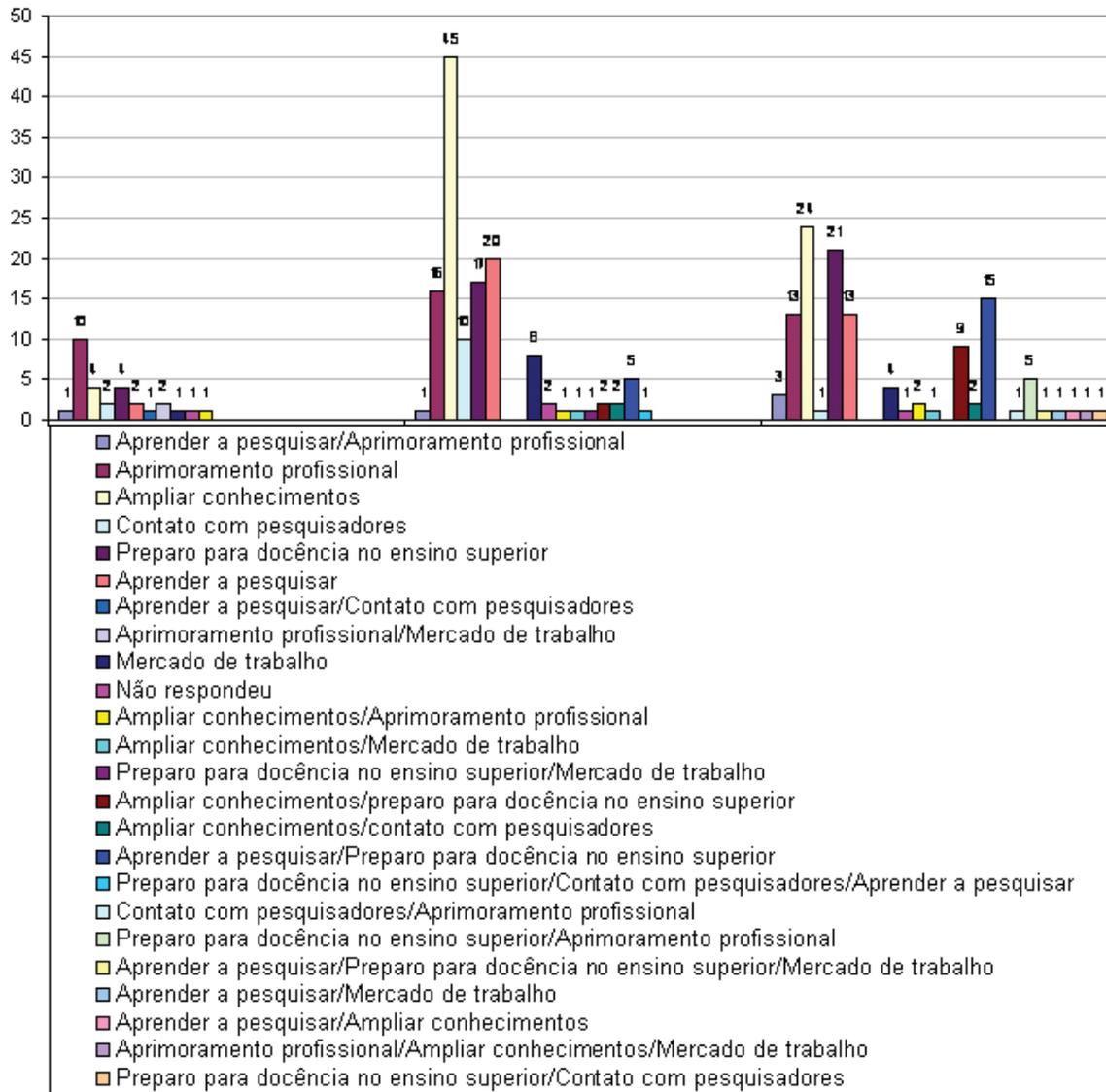
Levando-se em conta a multiplicidade de profissões observadas, as motivações básicas para a realização de cursos de pós-graduação poderiam se revelar bastante diferenciadas. Contudo, a docência no ensino superior constitui o maior interesse, ainda que em dimensões diferenciadas entre os pós-graduandos. Para aqueles que já se encontram na carreira acadêmica o interesse é mais centrado no aprimoramento profissional, enquanto que aos alunos oriundos de outras áreas, o desejo seria o ingresso na carreira docente.

Estes resultados coincidem com os mesmos motivos apontados pelos mestres e doutores que participaram de pesquisa organizada por Velloso (2003) em parceria com a CAPES e a UNESCO. Nesta pesquisa, da mesma forma como foi possível depreender acerca dos dados aqui apresentados, a pós-graduação representa para os alunos a oportunidade mais evidente de ingresso na docência universitária.

As modificações introduzidas pela LDB e as políticas para o ensino superior em geral têm proporcionado a ampliação de vagas no ensino superior não apenas aos potenciais alunos, mas, sobretudo, aos potenciais docentes titulados. Desta forma, os cursos de pós-graduação, especialmente os de educação, passam a ser cada vez mais procurados, inclusive por profissionais

de áreas diversas à educação, que almejam ingressar na carreira docente.

As profissões exercidas pelos alunos, desta forma, explicam, em parte, as expectativas que os mesmos sustentam em relação ao curso. Quanto à USP, a expectativa consiste na docência no ensino superior; na UNICAMP, a expectativa quanto à ampliação de conhecimentos é evidente, e, na UNESP, por sua vez, o aprimoramento profissional constitui a necessidade dos alunos, conforme o gráfico 1.



**Gráfico 1:** Expectativas dos alunos em relação aos programas.

Destas primeiras considerações, algumas possíveis conclusões podem ser citadas: 1) a docência universitária, dentre as universidades estudadas, constitui o principal motivo que leva os alunos a buscarem a Pós-Graduação em Educação; 2) os motivos para a procura, bem como as expectativas que os alunos nutrem quanto aos cursos de mestrado e doutorado, são resultantes de tipos de necessidades de formação específicas em relação à área de atuação dos mesmos no mercado de trabalho; 3) para os alunos que já são professores universitários, a pós-



Em tal processo reflexivo, tanto os alunos já docentes universitários quanto aqueles que ainda não têm contato com a docência puderam identificar os substratos que o Programa tem oferecido e que podem contribuir em seu aprimoramento profissional e/ou formação pedagógica inicial. Tais substratos podem ir desde uma ampliação de repertório teórico para as aulas até uma determinada postura, discussão, leitura, concepções ou atividade em sala de aula. Tudo isto vai depender muito das reflexões suscitadas consciente ou inconscientemente pelos professores nos alunos no decorrer das aulas, atividades de orientação de pesquisa e outros.

Apesar disso, a contribuição teórica constitui, na visão dos alunos da UNICAMP e da USP, a principal colaboração dos Programas em sua formação ou aprimoramento profissional enquanto professores universitários. Entre os alunos da UNESP, a relação teoria-prática seria a principal referência do Programa neste sentido.

A questão da contribuição teórica dos Programas para a formação docente, amplamente citada pelos alunos, levou à indagação: Que tipo de conteúdo estaria envolvido em tal contribuição?

Em relação à maioria dos pós-graduandos, nota-se que o “referencial teórico” ao qual se referem em suas respostas, remete ao conhecimento e aprofundamento de teorias:

“Na releitura de alguns autores e no contato com outros, ampliando os repertórios e referenciais teóricos”.

“Pelo contato e estudo da obra de autores diversos”.

“[O Programa] dá ao aluno uma visão geral do conteúdo”.

“Pelos fundamentos teóricos efetivados junto às disciplinas”.

Há uma minoria que cita, por exemplo, que “O curso ajuda na atualização quanto ao conhecimento sobre educação”, porém, nota-se que apesar de tal conteúdo versar sobre educação, não parece tratar diretamente de questões pedagógicas que envolvem o ensino superior.

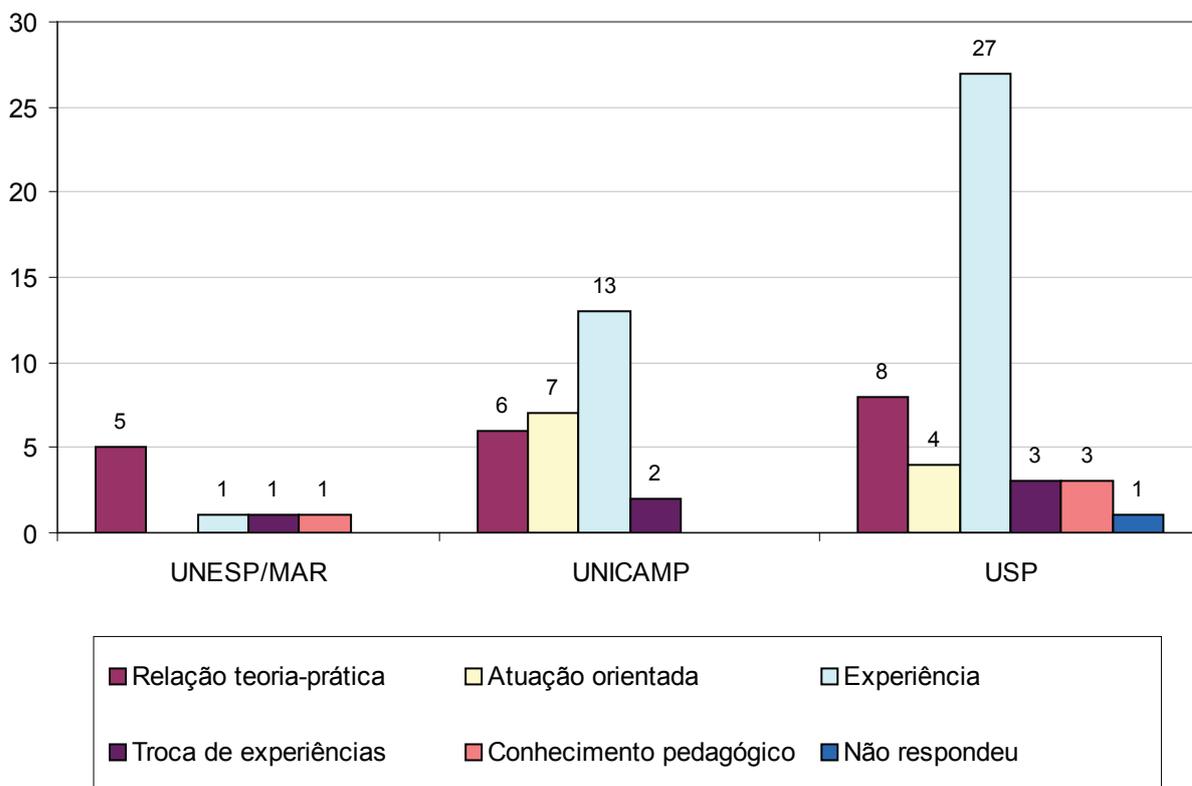
Pode-se, neste quadro, inferir que, talvez, ainda haja, por parte dos alunos que buscam apenas o conhecimento específico, ou dos Programas que talvez priorizem tal dimensão de formação, a histórica concepção de que o domínio do conhecimento por si só garante a formação docente. Situações como estas comprovam as análises de Masetto (2003) e Cunha (1998) a respeito da formação docente universitária centrar-se, apenas, em enfoques teóricos, conteudistas, minimizando o papel de discussões mais amplas sobre o ensino superior nesta formação.

A diversidade verificada entre os alunos dos Programas quanto à formação, profissões e interesses, não deixando de mencionar as influências decorrentes destas características sobre as percepções dos mesmos em relação a aspectos importantes do Programa que incidirão sobre a concepção acerca das concretizações das próprias finalidades dos cursos, sugerem que a questão docente apareça nos Programas de forma mais incisiva ou clara, não apenas por parte do corpo docente durante as disciplinas, mas que seu reflexo seja visualizado nas atividades dos Programas como um todo, de forma a não se responsabilizar unicamente as disciplinas.

Tomando o estágio supervisionado como atividade privilegiada na formação do

professor universitário, a totalidade dos alunos considera sua relevância neste processo, tanto os mestrandos quanto os doutorandos, tanto os professores universitários quanto os não professores universitários, tanto aqueles que o freqüentaram quanto aqueles que não puderam participar.

A *experiência docente*, na perspectiva dos alunos, seguida pela *relação teoria-prática*, foram indicadas como as contribuições mais relevantes do estágio para a formação docente:



**Gráfico 3:** Opinião dos alunos quanto à forma de contribuição promovida pelo estágio de docência.

Apesar de ser considerado um dos momentos privilegiados dos Programas no que concerne à formação do professor universitário, o estágio, no momento em que os alunos são convidados a apresentar sugestões para maior ênfase na formação docente no interior dos Programas, quase não é citado. As maiores aspirações ficam por conta da inserção de disciplinas que discutam mais o conhecimento pedagógico.

É possível que a maioria dos alunos cite as disciplinas, pois pode esta ter sido sua experiência mais significativa no Programa no que se refere ao conhecimento pedagógico. Sobretudo na USP e UNICAMP, a disciplina “Metodologia do Ensino Superior” foi muito elogiada pelos alunos, o que levou à possível conclusão de que a opção por disciplinas remeta à experiência positiva que vivenciaram. Também na UNESP, os alunos tiveram, esporadicamente, a oportunidade de participar de disciplinas cujo fim se dirigia à discussão de questões voltadas à universidade. Porém, é digno de nota que a inserção de discussões específicas em disciplinas isoladas não seria suficiente para afetar significativamente a dimensão pedagógica dos Programas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Pós-Graduação em Educação tem, na formação de professores para o ensino superior, um dos objetivos centrais de sua atuação. Considerando que a expansão do ensino superior constitui, praticamente, o objetivo maior dentre as prioridades das políticas educacionais para este nível de ensino, a necessidade de docentes passa a exigir dos Programas uma discussão mais direta acerca da prática pedagógica em seu interior.

Uma vez que a Pós-Graduação privilegia, um pouco mais, a questão da formação pedagógica do pesquisador que, não raramente, acabará sendo absorvido pelas instituições de ensino superior em plena expansão, será cumprida sua missão maior (ligada ao ensino e à pesquisa), garantirá a manutenção de si mesma e oferecerá às universidades e instituições isoladas a oportunidade de melhoria na qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, nos demais níveis e modalidades de ensino.

Embora a discussão acerca da necessidade de formação do professor universitário tenha se tornado cada vez mais necessária, diante das peculiaridades que a prática educativa vem assumindo não somente no Brasil, a formação pedagógica dos docentes ainda é vista por parte de algumas instituições e grande parcela de profissionais, incluindo os próprios professores universitários, como algo desnecessário.

Na prática, os Programas de Pós-Graduação, cujas finalidades perpassam a formação do docente universitário e do pesquisador, têm, na prioridade da condução de pesquisa, reproduzido, mesmo que não intencionalmente, a dicotomia entre dois aspectos de um mesmo processo formativo, reafirmando a idéia de que, para ser um bom professor, basta apenas o domínio do conteúdo específico, oferecendo poucos momentos privilegiados para discussões que envolvam a questão docente.

Esta intervenção deve ocorrer por meio de práticas e políticas externas e internas que valorizem o ensino enquanto atividade docente e viabilizem a formação pedagógica do professor universitário num contexto em que a qualificação docente será vital até mesmo para a manutenção da qualidade de ensino na universidade como um todo.

Espera-se que, com este trabalho, tenha se trazido para discussão um conjunto diversificado de elementos que possam, ao mesmo tempo, explicitar a necessidade e a relevância da formação pedagógica, científica e política do professor universitário e destacar a importância da Pós-Graduação neste sentido, considerando que, teórica e estruturalmente, constitui espaço privilegiado para tal fim.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. O tema de formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: FORMAÇÃO de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.

---

BALZAN, N.C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M.A.G.; SILVA JUNIOR, C.A. da. (org.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

BRASIL. Congresso Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, M.I. da. A lógica da organização/distribuição do conhecimento e a questão pedagógica na Universidade. In: CUNHA, M.I. da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998, p.17-25.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R.U. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998 (Seminários e Debates).

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (Org.) **Docência na universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003. p.9-26.

PACHANE, G.G.; PEREIRA, E.M.D.A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.3, n.1, p.2-13, 2004.

PIMENTA, S.G.; ANASTACIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. v.1. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência Informação).

SAVIANI, D. **A Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.

SEVERINO, A.J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: SEVERINO, A.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.) **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

VELLOSO, J. (org.) **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. v.II. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003. p.277-290.

WIEZZEL, A.C.S. **A formação de professores universitários nos cursos de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas**: políticas e práticas. Marília: UNESP, 2005. 350p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista.