

# A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS NA PERSPECTIVA DE SEUS ALUNOS

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva – FCT/UNESP- Pres. Prudente-SP  
[andreia@fct.unesp.br](mailto:andreia@fct.unesp.br)

Área Temática: Formação de Professores  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

Este trabalho resulta como parte de uma investigação, em nível de doutoramento, que teve por foco o estudo acerca de quanto e como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação das Universidades Estaduais Paulistas contribuem na formação de seus alunos enquanto professores universitários. Os dados coletados na presente pesquisa de natureza quanti-qualitativa, são oriundos de análise documental (sobretudo das políticas de formação de professores universitários da cada Programa) e questionários aplicados em alunos de três Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Estaduais Paulistas. O trabalho demonstra que o ingresso na docência universitária constitui o principal motivo que leva os alunos a buscarem a Pós-Graduação em Educação e aqueles que já são docentes no ensino superior buscam aprimoramento profissional. A principal contribuição da Pós-Graduação, conforme os alunos, à formação do professor universitário reside em conteúdos teóricos específicos a áreas de conhecimento diversas, não englobando, portanto, questões pedagógicas. Também, em relação ao relato dos alunos e análise documental, pode ser observada a ocorrência de esforços dos Programas quanto à formação docente universitária sobretudo por meio dos Estágios de Docência e disciplinas específicas, como Metodologia do Ensino Superior. Como forma de ampliação da questão pedagógica no interior dos Programas, os alunos sugerem a inserção de disciplinas “pedagógicas” e a presente pesquisa aponta a necessidade de elaboração de um projeto coletivo, que envolva a criação de política de implementação de atividades diversas direcionadas à formação pedagógica, estabelecendo vínculos efetivos entre a graduação e a pós-graduação, valorização do ensino e envolvimento de diversos departamentos, dentre outras. Porém, nada disso terá sentido enquanto não houver uma reflexão sobre a própria natureza do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores universitários; Políticas públicas; Pós-graduação.

## Introdução

Até meados de 1970 conforme Masetto (2003) era exigido ao ingresso na carreira docente universitária apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão, embora já

houvesse, em funcionamento, várias universidades e alguns Programas de Pós-Graduação no Brasil. 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 intermédio de pesquisas 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.

A relevância desta discussão salta à vista, vez que na pós-graduação stricto sensu, considerada como marco importantíssimo no preparo de pesquisadores de alto nível e formação de docentes qualificados para o ensino superior, pouco se observa, conforme autores como Dias Sobrinho (1998), Pachane e Pereira (2004), Pimenta e Anastaciou (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 cursos de Pós-Graduação em Educação - considerando os objetivos iniciais que motivaram sua criação, isto é, a formação de professores universitários e pesquisadores qualificados, bem como as exigências de um ensino de qualidade nas universidades brasileiras - estão lidando com as necessidades de formação de quem os procura.

Diante das necessidades de formação impostas ao professor universitário, sobretudo em função das políticas públicas para o ensino superior no Brasil, 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.

### ***Políticas de formação de professores universitários***

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”.

Segundo relata Saviani (1997) em análise do processo de tramitação da LDB, a proposta inicial do senador Darcy Ribeiro, apresenta preocupação clara com a formação pedagógica dos professores universitários, observada na redação inicial do Art. 74:

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programa de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnológicas do ensino (SAVIANI, 1997, p.144).

Porém, num processo denominado de “enxugamento”, conforme relatam Pachane e Pereira (2004, p.2), em que setores da sociedade poderiam ser contrariados pela exigência, a redação final do artigo configurou-se da seguinte forma: “Art. 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

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 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. Estes referenciais construídos durante a graduação, aliados ao modelo dos cursos de pós-graduação existentes no país, podem explicar, em parte, as histórias de insucesso pedagógico entre os professores universitários.

É necessário ressaltar, dentro de tal situação paradoxal, que 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 conseqüente 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*.

Pensando especificamente na formação do professor universitário, somos instigados a nos questionar sobre quais competências precisariam ser desenvolvidas neste contexto, bem como sobre o posicionamento das políticas públicas a respeito e as próprias condições de formação oferecidas pelas universidades. Já que, como afirma Berbel (1994), a preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior no Brasil existe desde a criação das primeiras escolas de ensino superior, há que se analisar até que ponto esta preocupação

realmente se concretizou em ações e apontar o que pode ser feito para que tal formação seja vista de forma mais enfática pelos próprios cursos teoricamente responsáveis por sua oferta.

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 enquanto políticas públicas interna ou externamente aos Programas de Pós-Graduação.

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

## **Objetivo**

O presente trabalho teve por objetivo analisar os 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.

## **Metodologia**

A abordagem metodológica depende muito da situação e proposta de pesquisa que se pretende realizar. Ao possibilitar a aproximação entre dados qualitativos e quantitativos, a abordagem quanti-qualitativa permitiu explorar a realidade numa busca de sentido na inter-relação entre tais dados, produzindo elementos importantes ao entendimento desta, tida como um processo social e histórico.

Constituíram sujeitos da referida pesquisa 29 alunos dos Programas de Pós – Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista - campus de Marília, 120 alunos da USP – Universidade de São Paulo e 132 alunos da UNICAMP – Universidade

de Campinas, totalizando 281 alunos regularmente matriculados em cursos de mestrado e doutorado em Educação, nos anos de 2001 a 2004.

Na presente pesquisa buscou-se um equilíbrio entre as considerações de cunho estatístico e as da análise de conteúdo. O levantamento de subsídios que pudessem amparar o estudo iniciou-se informalmente por meio de sondagens a pós-graduandos e professores universitários a respeito de sua opinião quanto à formação docente para o Ensino Superior nos cursos de Pós-Graduação em Educação. Simultaneamente, buscou-se em leituras de teóricos consagrados na área, indícios da pertinência da discussão do tema e seus possíveis desdobramentos.

Tais conversas e leituras nortearam a elaboração de um questionário, cujos objetivos se resumiram em: conhecer as necessidades de formação que impulsionavam os pós-graduandos a freqüentar determinado Programa, obter dados que permitissem a caracterização da atuação dos Programas quanto à formação de professores universitários e levantar as opiniões dos alunos a respeito da atuação dos referidos Programas em sua formação como professores universitários.

Optou-se por trabalhar, na coleta de dados, com uma amostra estratificada de alunos das três Universidades, considerando os cursos de mestrado e doutorado. O questionário a ser aplicado foi submetido à teste piloto e dispunha de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Por meio deste objetivou-se levantar: universidade, curso, ano de ingresso, profissão, motivos da freqüência e expectativas quanto ao curso, opinião a respeito da concretização ou não de suas aspirações, considerações a respeito do Programa quanto à formação de professores universitários, a projeção do estágio supervisionado dentro dos cursos e a contribuição geral do Programa enquanto aprimoramento profissional para os profissionais que atuam na área da educação e como formadora de professores universitários àqueles que ainda não atuavam no Ensino Superior. O questionário encerrava-se com a solicitação de sugestões ou encaminhamentos que os Programas poderiam utilizar para viabilizar ou tornar mais evidente a dimensão da formação pedagógica do professor universitário em seu interior. Tais dados, lançados em planilhas, foram submetidos a testes de significância estatística e correlações entre variáveis por meio do programa estatístico SPSS.

Além dos questionários, foram analisados os Regimentos, Estatutos das referidas Universidades e os Regulamentos de cada Programa de Pós-Graduação, com respaldo na

legislação pertinente e nos documentos relativos aos Estágios e Programas de Formação Docente.

### **Os resultados e a discussão**

A pesquisa, bem como os dados coletados, são bastante amplos. Desta forma, selecionou-se, para ser apresentado no presente trabalho, alguns dos itens estudados, com o objetivo de delinear o perfil dos alunos e discutir, de maneira geral, a questão que envolve a formação de professores universitários neste quadro.

A amostra em questão comporta 281 alunos, dos quais pode-se enunciar as seguintes características:

120 alunos (42,70%) são docentes no ensino superior e 161 (57,30%) exercem funções diversas;

108 dos 161 alunos que não são docentes no ensino superior apontaram como motivo à frequência ao curso o interesse na docência no ensino superior;

100% dos 120 alunos já docentes universitários, indicaram a contribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação na melhoria de seu trabalho docente, sendo que 64 (53,33%) deles acreditam que o “referencial teórico” trabalhado nas disciplinas cursadas, consiste no principal fator desta contribuição;

para 137 alunos (85% do total de 161 que ainda não são professores no ensino superior), a Pós-Graduação também contribui em sua formação docente, sobretudo por meio do referencial teórico desenvolvido nas disciplinas;

24 alunos (14,9%) que declararam não observar contribuições da Pós-Graduação em sua formação docente apontaram como motivo o predomínio da pesquisa;

84 alunos (29,89% da amostra total) que participaram de estágio docente, registraram a sua contribuição inequívoca à formação de professores universitários pela experiência docente que proporcionam;

89 alunos (31,67%) sugeriram, como forma de enriquecer a formação docente, a ênfase no conhecimento pedagógico, sobretudo a inserção deste como conteúdo nas disciplinas dos Programas.

As variáveis *profissão e motivos que levaram à frequência ao curso*, constituíram as principais fontes para análise recortadas para o presente trabalho, dentro das relações a serem

explicitadas na construção de uma visão geral que expresse as opiniões dos alunos a respeito dos Programas. A amostra, na pesquisa completa, foi analisada por meio da divisão, dos alunos, em 6 grandes blocos: 1) alunos do curso de mestrado; 2) alunos do curso de doutorado; 3) alunos que já atuam na docência no ensino superior; 4) alunos que ainda não atuam no ensino superior; 5) alunos que estão em início de curso e 6) alunos que estão da metade para o final do curso. Recorreu-se ao apoio estatístico no tratamento dos dados.

No que concerne às profissões, verifica-se que uma boa parte dos alunos já ocupa cargo docente em instituições de ensino superior. Um segundo grupo, mais numeroso, corresponde a profissionais de áreas diversas que ainda não possuem contato com o ensino superior e abrange 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, sem dúvida, constitui o maior interesse entre os pós-graduandos. Para aqueles que já se encontram na carreira acadêmica, o interesse é mais centrado no aprimoramento profissional por via da ampliação de conhecimentos específicos em diversas áreas; para os que não se encontram na carreira universitária é a chance de ingresso à mesma.

Destas primeiras considerações, algumas conclusões podem ser apresentadas: 1) o ingresso na docência universitária constitui o principal motivo que leva os alunos a buscarem a Pós-Graduação em Educação; 2) os motivos para procura bem como as expectativas que os alunos nutrem quanto aos cursos de mestrado e doutorado são resultantes de tipos de necessidades de formação ou aperfeiçoamento específicos em relação à área de atuação dos mesmos no mercado de trabalho; 3) para os alunos que já são professores universitários, a pós-graduação é tida como oportunidade de aprimoramento profissional; 4) aos alunos que ainda não são professores universitários, a pós-graduação é a via de inserção à carreira acadêmica.

Indagados a respeito da contribuição dos Programas dentro de sua situação profissional atual, isto é, aos professores universitários se o curso estaria auxiliando em seu aprimoramento profissional e aos profissionais que ainda não haviam tido contato com a docência no ensino superior, se este estaria contribuindo nesta formação, os alunos responderam afirmativamente. A questão da ampliação do “repertório teórico” parece como a principal contribuição. Dentre a minoria de alunos que declarou não observar indícios quanto



à formação docente, o principal motivo apresentado é relativo ao predomínio da pesquisa, relegando a docência à segundo plano, sendo citada, em menor porcentagem, a inexistência de disciplinas suficientes para discutir o assunto.

Revisando-se os motivos apontados pelos alunos para o ingresso nos Programas, bem como suas expectativas em relação a estes e a questão da formação docente dentro dos cursos de mestrado e doutorado, nota-se que o “referencial teórico” ao qual se referem em suas respostas, remete-se a conteúdos específicos por áreas de conhecimento. Ao que parece, os Programas tem respondido bem aos alunos cuja principal preocupação reside na formação docente na perspectiva da ampliação de conhecimentos.

Pode-se, neste quadro, inferir que talvez ainda haja, entre os alunos que buscam apenas os conhecimentos específicos, bem como por parte de Programas cujas disciplinas somente contribuam neste aspecto, a histórica concepção de que o domínio do conhecimento por si só garante a formação docente. Situações como estas corroboram as análises de Masetto (2003), Pachane (2003) e Cunha (1998) a respeito da formação docente universitária centrar-se apenas em enfoques teóricos, conteudistas, minimizando o papel do conhecimento pedagógico e discussões mais amplas sobre educação neste contexto.

Em relação a atividades explícitas quanto à dimensão da formação pedagógica, conforme os alunos, os Programas têm atuado de forma bastante positiva no que concerne aos projetos de Estágio Docente, que contribuem sobremaneira à atuação no ensino superior devido à diversidade de atividades que propõem em parceria com a graduação. Ressaltam os alunos que a quantidade de bolsas para estes projetos poderiam ser ampliadas, de forma a possibilitar a participação de número mais significativo de pós-graduandos.

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 uma maior ênfase na formação docente no interior dos Programas, quase não é citado. As maiores aspirações são pela inserção de disciplinas que discutam mais o conhecimento pedagógico.

Embora as disciplinas tenham sido amplamente citadas, é digno de nota que tal providência por si só não resolveria a questão, dado que a inserção de discussões isoladas não afetaria muito a dimensão “pedagógica” dos Programas. É possível que a maioria dos alunos tenha citado as disciplinas pelo fato de que estas tenham proporcionado experiência significativa no que concerne ao conhecimento pedagógico. Sobretudo na USP e UNICAMP,

as disciplinas *Metodologia do Ensino Superior* foram muito elogiadas, o que levou à conclusão de que a opção por disciplinas remeta a tal experiência positiva que vivenciaram.

No que concerne à análise das políticas de formação de professores nos Programas supracitados, não se verificou, dentro da legislação pertinente no período analisado, uma sistemática consistente. A referida análise envolveu o histórico das unidades, o Regimento Geral da cada universidade, o Regimento Geral de Pós-Graduação e os Regulamentos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, além de documentos relacionados aos Estágios de Docência.

Nos referidos documentos a formação de professores aparece enquanto um dos objetivos dos Programas, ao lado da pesquisa, porém não se observa preocupação mais sistemática com a questão. A ênfase recai sobre os procedimentos de viabilização da pesquisa.

Em todos os Programas o indício de preocupação com a formação docente reside nas resoluções que regulamentam os estágios de docência dos alunos. Em geral, os documentos apresentam detalhamento a respeito da estrutura e encaminhamento da atividade, que parece constituir a referência oficial à formação docente. Há de ser ressaltado, que se verifica, ainda que em dimensões diferenciadas nos Programas, esforços das coordenações por ampliar e reestruturar os projetos relacionados aos estágios, processo este que parece ser bastante complicado por esbarrar em questões administrativas e financeiras.

### **Considerações finais**

As próprias tendências ao ensino superior verificadas nos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2000), tais como a expansão acelerada, a necessidade conseqüente de professores neste nível de ensino e também a diversificação da oferta de vagas em diferentes instituições e cursos, demonstram que o ingresso do professor na carreira docente imputará ao mesmo, de acordo com as instituições na qual venha a atuar, condições de trabalho muito diferenciadas. Condições estas que refletem a adequação do sistema face ao crescimento da demanda e perfis exigidos pelo mercado de trabalho.

Em decorrência disso, as funções atribuídas ao docente serão as mais variadas possíveis, perpassando a pesquisa, a docência e sua organização, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a produção e divulgação de investigações e inovações pedagógicas, a orientação e avaliação dos alunos, a seleção de outros professores, participação na gestão acadêmica e

outras que conferem a tal atuação uma perspectiva ampla, que ultrapassa os limites das atividades que realizam quando estão em sala de aula.

Por conta disso, a formação docente deve contemplar não apenas as contribuições advindas de conhecimentos em áreas diversas e habilidades específicas em pesquisa, mas considerar os conhecimentos relativos ao fazer docente, englobando as dimensões efetivas, político-sociais, éticas e instrumentais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se como atividade que exige formação específica, superando o mero domínio de conhecimentos de áreas específicas.

A formação do professor universitário na Pós-Graduação em Educação, assim como nos demais Programas, deve emergir da consciência universitária como um trabalho intencional e organizado num projeto que articule práticas diversas em interação com atividades na graduação. Este trabalho somente será viabilizado se houver previamente uma alteração na forma como as questões pedagógicas são entendidas e praticadas na universidade.

Se a Pós-Graduação em Educação conceber que a formação docente inclui o desenvolvimento de competências em áreas específicas da pesquisa e do ensino, as universidades darão saltos qualitativos em relação à produção de conhecimento e à formação de professores, trabalhando para a superação da histórica resistência à tão necessária formação pedagógica.

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

Esperamos que, com este trabalho, tenhamos 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, Marli; ROMANOWSKI, Joana. 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, Newton César. 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.

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

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

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

DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: Serbino, R. U. (Org.) **Formação de professores**. Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resultados e tendências da educação superior: Brasil**. Brasília, agosto 2000.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Papirus, Campinas-SP, 2003.

PACHANE, Graziela G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2003.

PACHANE, Graziela. G.; PEREIRA, E. M. D. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.3, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em: 22 set 2004.

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

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

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote/III, 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-SP, Papirus, 2001.

**WIEZZEL, Andréia C. S. A formação de professores universitários nos cursos de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas: políticas e práticas.** Tese de doutoramento, UNESP – Marília, 350 p., 2005.