



## **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE CURSOS BACHARELADOS DE UMA IES PÚBLICA**

Maria Consoladora Parisotto Oro<sup>11</sup>

Carmen Célia Barradas Correia Bastos<sup>22</sup>

### **Resumo:**

O trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que objetiva conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advém de cursos de bacharelado. Alguns autores, entre eles, Pachane (2003, p. 30-31), ao se referirem à formação docente dos professores universitários, destacam a carência em termos de pesquisa que evidenciem a formação pedagógica desses professores. Buscamos compreender o lócus de formação pedagógica dos professores universitários bacharéis, através de pesquisa de campo direcionada a doze cursos de bacharelado da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel. O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES. O procedimento de pesquisa selecionado é a Análise de Conteúdo, que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem (BARDIN, 1977). A nossa hipótese principal parte da evidente fragilidade no processo de formação desses profissionais. Supõe-se que há necessidade de se repensar as políticas de formação, seja inicial ou continuada, para suprir tais deficiências.

**Palavras-chave:** Docência. Formação pedagógica. Formação continuada

### **Introdução**

Quando se fala em formação de professores, primeiramente o que nos vem à cabeça, é a formação para a docência na educação infantil, ensino fundamental e médio, ou seja, a formação para a atuação na educação básica. Pachane (2003) nos diz que raramente se faz abordagens em relação a formação de professores universitários, como se não houvesse necessidade de formação nesse nível de ensino, considerando-se muitas vezes algo supérfluo, ou mesmo desnecessário. As discussões em torno da formação docente acontece de maneira que se evidencia a preocupação através de estudos e publicações especializados, no entanto, o enfoque que está em evidência é a formação inicial. São significativas tais discussões quando

---

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Brasil lithy@uol.com.br

<sup>2</sup> Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil carmenccbcb@yahoo.com.br

se busca a qualidade dos cursos e dos profissionais. No entanto, diferentes autores, evidenciam a carência de estudos relacionados à formação docente para a educação superior e a necessidade das instituições universitárias reverem seus programas de formação e, quando necessário, criarem políticas próprias que subsidiem essa formação não de maneira fragmentada mas instituída dentro de um programa que possibilite uma formação pensada e contínua.

Pachane (2003, p. 30-31) reforça essa tese ao referir-se à formação do professor universitário, destacando que existe carência em termos de pesquisa que evidencie a formação pedagógica desse professor, e que dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende para a formação voltada à docência universitária.

Faz-se, porém, necessário um estudo com essa dimensão, pois poderá contribuir para que haja maior conscientização frente à necessidade de formação pedagógica do professor universitário e o próprio estudo e os seus resultados e limitações podem fornecer subsídios para a implantação de programas específicos para esse fim.

Pimenta e Anastasiou (2002) nos dizem que, diferentes campos, sejam eles relacionados ao ensino ou aos aspectos administrativos, da pesquisa e da extensão, devem ser vistos como espaços de formação docente, tanto nos cursos de pós-graduação como no exercício profissional nas instituições de ensino superior. Assim, portanto, para podermos entender tamanha complexidade no que se refere à formação do professor universitário, torna-se necessário analisar os aspectos que marcaram o início da atividade docente e como acontece na atualidade, bem como as condições de profissionalização desse sujeito. Diante do contexto analisado, assume-se como objetivo entender se há necessidade de se repensar a formação dos professores universitários de forma específica, ou seja, os bacharéis. Se assim for, verificar também quais alternativas podem ser ofertadas no interior das universidades e que possam contribuir para a revalorização da ação docente. Para isso faz-se necessário entender em que espaço (lócus) acontece essa formação e em que proporção os aspectos didático-pedagógicos estão realmente presentes na formação desses profissionais.

### **A formação para o exercício da docência na educação superior**

Numa breve retrospectiva da história das universidades, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo esse um conhecimento prático (decorrente de exercício profissional anterior) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) (PACHANE, 2003 p. 01). Constata-se que, a formação pedagógica para atuar nesse nível de

ensino é pouco exigida ou completamente negligenciada. Assim, portanto, a formação para o exercício do ensino na educação superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas, pois pouco se tem feito em termos pedagógicos. Entendemos a formação docente não voltada somente à excelência da produção do conhecimento mas consideramos, e Bastos (2007) reforça essa ideia, que o espaço do ensino superior deva estar nutrido de condições para formar profissionais qualificados para atuar em diferentes frentes do mercado e da sociedade e que a qualidade da ação docente se faz na relação dos diferentes saberes, contemplando de maneira especial os aspectos éticos e humanos que se articularão com os conhecimentos científicos.

Acredita-se que seja possível superar as práticas pedagógicas (sabendo-se que elas têm se apresentado insuficientes no interior das universidades) repensando a ação docente, buscando-se articular os saberes científicos com os saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades. Neitzel (2009) e Zabalza (2004) enfatizam a necessidade de se conduzir o trabalho docente considerando as demais dimensões do humano, para que haja a superação da feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno e que não se pode deixar de lado, quando se pensa a formação de professores, os aspectos que extrapolem os saberes científicos da docência, ou seja, devemos estar atentos também à dimensão ética, cultural e política da prática educativa. Diante do exposto, concordo com Brzezinski et al. (2006, p. 34), que se mostram favoráveis, dizendo que é possível proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e busca de novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que “[...] o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional”.

Ao nos referirmos à profissionalização docente, apoiamo-nos novamente em Brzezinski (2006), pois ela (e sua colaboradora) evidencia que essa profissionalização se constrói em um processo de articulação entre a formação inicial e continuada e que a profissionalização do magistério implica um conjunto de saberes e capacidades marcados por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, com as teorias e os processos pedagógicos e com a práxis educativa. Assim, portanto, esse conjunto se ressignifica de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade, do mesmo modo que vai se ressignificando o conceito de identidades institucionais e saberes culturais.

Dessa maneira, busca-se conhecer o processo de formação do professor universitário oriundo de cursos de bacharelado fazendo-se uma reflexão a respeito dos aspectos pedagógicos considerados essenciais para a formação e a ação docente na universidade, sendo que a discussão de cada um dos aspectos levantados pelos autores pesquisados nos levou a inúmeras reflexões, a partir das quais elaboramos os questionamentos que balizaram o direcionamento de nossa pesquisa, delimitando a sua abordagem, que se deu em quatro categorias, expressando-as da seguinte maneira: identificação do público pesquisado; formação; prática docente; e formação continuada.

É fundamental sabermos como o professor bacharel se percebe enquanto docente e se os aspectos didáticos pedagógicos estão presentes em sua formação e até que ponto interferem na qualidade da formação e atuação docente. Assim, portanto, o nosso interesse, estando ele relacionado ao estudo e à compreensão das condições pedagógicas presentes no exercício da ação docente na universidade, optamos por privilegiar o próprio docente acerca de sua situação real enquanto formação e atuação e das contribuições dela advindas, optando pelo objeto de nossos estudos um *corpus* de professores bacharéis efetivos, oriundos de diferentes cursos de bacharelado da Unioeste, *Campus* de Cascavel.

A escolha da Unioeste, *Campus* de Cascavel, pareceu-nos apropriada, pois esta universidade se caracteriza como uma instituição de porte adequado, com número de cursos de bacharelado e quadro docente em quantidade compatível às informações necessárias para subsidiar e dar crédito à pesquisa, considerando-a comprometida com as três questões primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão.

### **Caminhos metodológicos**

Apoiamo-nos em Thiollent (1984, p. 46; 1996, p. 25) para entender que a metodologia “[...] não consiste num pequeno número de regras [...]”, mas, ao contrário, configura-se como um amplo conjunto de conhecimentos e habilidades com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios que possam orientar o processo de investigação, pois, no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas devem ser efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições, numa imbricação profunda, e o estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição dessa capacidade.

Diante do que se almeja conhecer – as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, mediante um levantamento das características pessoais envolvendo a formação, a prática docente e a formação continuada, a pesquisa realizada fundamenta-se com base teórica pautada na modalidade de investigação conhecida por Análise de conteúdo,

proposta por Laurence Bardin, referindo-se esta, à uma abordagem qualitativa que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas de sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes.

De acordo com Bardin a Análise de Conteúdo,

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p.38).

Assim sendo, a mensagem é o ponto de partida da AC, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, de acordo com a autora citada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado como ato isolado, pois, a relação que se vincula a emissão das mensagens está articulada às condições contextuais daquele que a emite.

Contexto é considerado pela autora como as condições que envolvem a evolução da humanidade, as situações econômicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos. Considerando ainda os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* dos discursos. (BARDIN 1977 p. 20).

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O elo entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Estas operações de comparação e classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças.

Necessariamente, a Análise de Conteúdo expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado como ato isolado, pois, a relação que se vincula à emissão das mensagens (respostas dos professores) está articulada às condições contextuais daquele que a emite.

Acreditamos, portanto, na importância de expor o caminho seguido na realização do trabalho, visto que a compreensão de nossos questionamentos e das repostas dadas a eles (ainda que provisórias), só é possível a partir do modo como olhamos para o nosso objeto. Para podermos delimitar a metodologia que o trabalho deveria seguir, realizamos inicialmente um levantamento de diversas alternativas metodológicas, dentre as quais se optou pela

utilização de questionários com predominância de questões abertas, sendo que elas possibilitam maiores opções de expressão por parte dos participantes.

### **Sujeitos da pesquisa**

A fim de que pudéssemos estabelecer parâmetros de análise, dada a gama de diversidade de áreas, uma crescente delimitação de nosso objeto se fez necessária. Assim, optamos por trabalhar com uma parcela de professores efetivos, oriundos de doze cursos de bacharelado e que exercem a docência também nesses cursos, tendo-se, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como lócus para o desenvolvimento de nosso estudo.

### **A identidade e o lócus de formação do docente universitário**

Com o intuito de discutir a formação dos professores para a educação superior, Bastos (2007, p.104-106) evidencia que a legislação expressa nas políticas públicas voltadas para esse fim tem estado no centro das discussões acadêmicas e, também, nas reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro, de maneira significativa a partir da década de 1990. Assim, portanto, o que se evidencia são proposições voltadas para a educação básica, tendo-se como referência ou lócus de formação do professor universitário a pós-graduação, surgida no Brasil em meados da década de 1960.

Pachane (2003, p. 40-41) e Morosini (1997, p. 104) fazem referência à Lei Federal nº 5.540/1968, que propunha a reforma do ensino superior e que modificava a estrutura das universidades, havendo a institucionalização da pesquisa, através da pós-graduação e estabelecendo-se pela primeira vez, na legislação brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério.

Até a década de 1970, mesmo já tendo diversas universidades em funcionamento aqui no Brasil, e já havendo investimento na área da pesquisa, a exigência para se contratar um candidato à docência referia-se ao mesmo possuir o bacharelado e a competência no exercício de sua profissão. A década de 1970 “[...] foi marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários”. Mesmo assim, no entanto, como ressalta Berbel (1994, p. 21), esse processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos de preparação destes profissionais, especialmente no que diz respeito à docência.

Tinha-se como propósito a construção de um novo projeto de universidade Marafon (2001, p. 37-38) e Masetto (1998, p. 141). Pachane (2003) se pronuncia em relação a esse período (década de 1970), alertando para o fato de que o ensino não caracterizava mais a finalidade primeira da universidade, encontra-se agora em segundo plano, pois o que prevalece nesse período é a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa.

Diante da ênfase estabelecida que os programas de pós-graduação da época (mestrado e doutorado) se voltassem para a formação de pesquisadores, após um período entre 1979 e 1984, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) proporciona apoio para organizar os programas, e estes, acabam se expandindo (SAVIANI, 2000, p. 07). A necessidade de superação de uma universidade dedicada unicamente ao ensino possibilitou tal expansão. Buscava-se, assim, uma universidade capaz de preservar conhecimentos historicamente acumulados, mas que possibilitassem também a produção da ciência e da tecnologia. Concretizava-se, portanto, a pesquisa sistemática na universidade. Dessa maneira, a universidade se construía e se consolidava, mantendo-se dessa forma na atualidade (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 141).

A tão propagada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizada através da Reforma Universitária de 1968, apesar de aceita como princípio válido na ordem do discurso, dificilmente se torna prática real nas universidades, pois, efetivamente, é a pós-graduação que contempla, quase que na totalidade, as pesquisas realizadas (DIAS SOBRINHO, 1998). O que se constata é que, “[...] nas universidades, a pós-graduação apresenta baixa interação com a graduação e o ensino pouco se relaciona com a pesquisa” (p.143).

Mesmo assim as diretrizes referentes ao ensino superior, presentes na Lei Federal nº 5.540/1968, estiveram em vigor durante todo o período militar e somente após inúmeras discussões ocorreu a votação, em 20 de dezembro de 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996). Esta, por sua vez, destaca que a docência no ensino superior será preparada e ‘não formada’ preferencialmente nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 144).

Chama-nos a atenção, no entanto, no que se refere aos cursos de pós-graduação, sejam eles de mestrado ou de doutorado, e que não sejam os específicos de educação, diante da inexistência ou da pouca preocupação com a formação de professores, ou seja, formação de profissionais dedicados ao ensino. Há necessidade de se desmistificar a crença que se construiu historicamente, segundo Masetto (1998), de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar, até porque ensinar em uma sala de aula requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática.

Bastos (2007, p. 104) evidencia que a responsabilidade de qualificar os cursos de pós-graduação compete ao Ministério da Educação através da CAPES, mantendo-se um alto grau de seriedade no que concerne ao processo de avaliação dos programas ofertados. Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou de doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária. A exceção presente nesta situação refere-se aos alunos bolsistas da CAPES, os quais realizam estágio de docência, embora esse programa ainda apresente algumas deficiências, como, por exemplo, número inferior e desproporcional de bolsas ofertadas em relação ao número de mestrandos e de doutorandos e, diante da não obrigatoriedade da regência, os demais constituem-se educadores, na maioria das vezes em espaços e programas inadequados, que não atendam às reais necessidades do sujeito que está se constituindo docente do ensino superior:

Refiro-me a experiências em que estudantes de pós-graduação, sob a permanente orientação e supervisão de experientes professores e a partir de um prévio e rigoroso planejamento, desenvolvem atividades de docência na graduação. (DIAS SOBRINHO, 1998, p.145).

Essa prática possibilita, dentre outras coisas, uma oportunidade de vivenciar situações ligadas ao magistério e, com isso, pode-se permitir que haja inovações em relação ao que está presente tanto nas práticas quanto nos conteúdos ligados às disciplinas.

Bastos (2007) reforça o que foi dito por Dias Sobrinho (1998) ao se referir aos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), dizendo também que, normalmente, não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes. Iniciativas como essa, ao mesmo tempo que oferecem uma certa preparação didático-pedagógica, podem despertar o interesse pela docência universitária, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão mais elaborada dos significados dos conhecimentos e práticas estabelecidos num determinado campo. É importante percebermos que a universidade



se torna muito mais eficaz quando estruturada para que as construções aconteçam na coletividade, no conjunto.

Ainda para Bastos (2010, p. 107) parece não haver, nos programas de mestrado e de doutorado, preocupação no que se refere à formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior, com raríssimas exceções, os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas. A especificidade na área da pesquisa faz com que esses pesquisadores, ao se dedicarem à atuação docente, precisem de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica. Dias Sobrinho (1998) nos diz que o programa de curso deve estar impregnado pela dimensão pedagógica e que esta não deve estar relacionada ao espontaneísmo, mas que esteja estruturada para fins de concretização de iniciativas sistemáticas, dentre as quais poderiam estar a realização de seminários, com a devida valorização do sentido pedagógico e de práticas mais duradouras e elaboradas de capacitação docente, e que estas não devem estar presentes somente na oferta de uma disciplina – metodologia do ensino superior (BASTOS, 2007). Segundo Dias Sobrinho (1998), a disciplina citada por Bastos (2007) na maioria das vezes, apresenta-se com uma carga horária reduzida e com conteúdos meramente técnicos. Entende-se assim, que, mesmo havendo a oferta dessa disciplina, em algumas instituições, esta, não apresenta-se de maneira compatível às reais necessidades de formação pedagógica, necessária à atuação docente.

Bastos (2010) menciona que: ao chamarmos a atenção para questões relacionadas ao cotidiano universitário, não estaremos apenas nos pronunciando aleatoriamente. Estaremos, sim, falando aos diferentes profissionais da área da educação para estarem atentos à necessidade e à possibilidade de promoverem discussões que envolvam a reformulação na estrutura, tanto pedagógica, quanto organizacional, da universidade. Essa reestruturação poderá instaurar um novo espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes alternativas, voltadas para a formação profissional e humana. Faz-se necessário, portanto, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem.

Se a universidade se encontra questionada na forma de realizar algumas de suas funções, por certo que em questão também se encontra a função, o papel do docente dessa universidade: “Mais do que nunca nos encontramos em condições de ousar discutir o tradicional papel que este professor vem desempenhando ao longo da história do ensino superior brasileiro e propor alternativas de atuação” (MASETTO, 1998, p.155).

### **Considerações finais**

Fernandes (1998) e Pachane (2003) evidenciam que há muito que se fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa!

Concordamos que “Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, Por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal”, Masetto (2003, p. 16). Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, que não encontram, nos programas de formação *stricto sensu*, o espaço para vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

Os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior que articule, em seus objetivos, a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre esses dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológico-pedagógica e política da formação do docente universitário.

Em consonância com o que foi exposto, faz-se necessário promover, no interior das instituições universitárias, situações diferenciadas, que possibilitem discussões em diferentes espaços, que permitam a reflexão sobre a importância dos aspectos pedagógicos e a devida valorização do significado pedagógico da ação docente na universidade.

Evidencia-se, assim, a importância e a necessidade de se repensar a ação docente na universidade, visto que esta tem se constituído em práticas pedagógicas que se apresentam insuficientes, devendo-se buscar a superação através da articulação dos saberes específicos com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades.

Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, acreditando que através dos dados evidenciados na pesquisa que está em andamento, haja reflexões e atitudes que desencadeiem efeitos na revitalização do ensino, na valorização do trabalho docente na graduação e na sensibilização para a função social geral da universidade.

### **Referências Bibliográficas**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: **Educere Et Educare** – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: “Sociedade, Estado e Educação” – V. I. n. (2007) – Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

\_\_\_\_\_. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. In: SZIMANSKI, Maria Lídia Sica (Org.). **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior** – realidade e significado. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. **Coordenação e organização**. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Colaboração: Elsa Garrido. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

FERNANDES, Cleoni Maria. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário.**  
São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise (Org.). **Universidade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário:** a experiência da Unicamp. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: NEITZEL et al. **Programa de formação continuada da Universidade do Vale do Itajaí** (Univali), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação no Brasil: trajetórias, situação atual e perspectivas. In: Revista Diálogo Educacional – v. 1 n. 1 – jan/jun. 2000. P. 1 a 95.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1996.

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

