

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

## TEACHER TRAINING AND HIGHER EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY

Vantoir Roberto Brancher<sup>1</sup>  
Valeska Maria Fortes de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que buscou analisar as produções pertencentes ao GT.08: 'Formação de Professores' da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) de 2008 a 2012. Para tal, trabalhamos por meio de análise livre dessas produções numa tentativa de compreender as recorrências, singularidades e saturações nessas produções. Ao concluir o trabalho, percebemos o campo da pedagogia universitária começa a se delinear nesse GT, entretanto análises mais específicas sobre a atuação e a formação dos docentes que atuam no contexto da pós-graduação não são abordados ou são abordados de forma bastante inicial nesse espaço de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, avaliação das produções, pedagogia universitária.

**ABSTRACT:** This work is a bibliographic research that aimed to analyze the productions belonging to the GT-08: 'Teacher Training' of the annual meetings of the Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) in the years 2008 at 2012. To this, we worked out through free analysis of these productions an attempt by understanding recurrences, singularities and saturation in these productions. To complete the work, we realized that some areas focused at the training of teachers in higher education are beginning to emerge, however more specific analyze of performance and training professor of post graduation in this context are not addressed or are addressed in very initial form

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFSM. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado) da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, Brasil.vantobr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação UFSM (Mestrado e Doutorado)–Santa Maria-RS, Brasil.guiza@terra.com.br

in this training space.

**KEYWORDS:** teacher training, evaluation of productions, university pedagogy.

O texto que apresentamos buscou analisar as produções existentes no período que vai de 2008 a 2012 referente à produção científica da área da educação, especificidade da formação de professores. Para tanto trabalhamos num primeiro momento com resumos de todos os trabalhos pertencentes ao GT-08: Formação de Professores das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Nessa investigação, tivemos a intenção e o objetivo de olhar a existência de trabalhos que se direcionam ao campo intitulado de Pedagogia Universitária, com o foco na formação do formador. Observamos a existência de algum aspecto com relação à Pedagogia Universitária. Por Pedagogia Universitária, nessa investigação, centramos-nos em todo e qualquer discussão que tenha foco na qualificação das ações dos docentes do Ensino Superior. Assim, após a leitura e a análise de todos esses resumos, realizamos estudo sistemático e pormenorizado do texto completo que fizesse alguma menção a discussões com foco na formação dos docentes nesse nível de ensino.

Ressaltamos que não trabalhamos com publicações anteriores ao ano de 2008 haja vista que, as professoras Iria Brzezinski e Elsa Garrido publicam na revista Brasileira de Educação o trabalho “Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”, analisando assim as produções desse GT no referido período. Por fim, os pesquisadores Luis Eduardo Alvarado Prada; Vânia Maria de Oliveira Vieira e Andréa Maturano Longarezi quando publicam o texto “Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007”, no estudo nos mostram que, “os professores foram estudados pelos pesquisadores-professores” (2009, p.95). No entanto, “não foi analisado o formador do professor” (2009, p. 25).

Semelhante é o enfoque atribuído por André (2006, p. 609), quando faz comparação das produções dos anos de 1992 e 2002, através das quais percebe que “a formação do professor para o ensino superior não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas, em ambos os anos analisados”. Todavia, essa perspectiva parece que inicia um novo movimento e a temática da formação do professor do ensino superior passa a ganhar espaço. Assim, encontramos as seguintes investigações e perspectivas:

No ano de 2008, na 31ª ANPED, no GT 8, foram publicadas dezoito produções, que se subdividiram em sete grandes categorias, ver quadro 1:

Quadro 1. Discriminação das publicações do GT.8 da ANPED em 2008

| Categoria  | Nº de Trabalhos |
|--|-----------------|
| A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;     | 3               |
| B) Formação Continuada de Professores;                                       | 4               |
| C) Narrativas Docentes e de Formação;  | 4               |
| D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos; | 2               |
| E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;                   | 3               |
| F) Pesquisa e Formação de professores;                                       | 1               |
| G) Pedagogia Universitária.  | 1               |

Fonte: Elaborado pelo autor

Especificamente as produções voltadas ao Ensino Superior têm trazido os seguintes enfoques:

Silva (2008) nos apresenta um texto sobre a importância do trajeto pessoal e profissional nas práticas docentes de professores do Curso de Administração. Para tal, produz um material acerca dos processos constitutivos da formação desses professores. Nele afirma categoricamente que:

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente. (SILVA, 2008, p.01).

Ainda a autora supracitada baseia-se nos Fundamentos de Pierre Bourdieu e analisa a constituição do *habitus* professoral<sup>3</sup> desses docentes. Entende assim que a formação dos professores é permeada pela personalidade, profissionalidade e pela lógica institucional da qual o professor é proveniente. Para ela, o cerne das ações docentes encontra-se no *habitus* que o define como:

[...] o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Para Bourdieu (2004) o *habitus* é fruto da mediação entre a estrutura e a prá-

<sup>3</sup> A autora define-o a partir de Bourdieu (2004) como o “equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes”.

tica, constituindo-se numa matriz de percepções e apreciações que orienta as ações dos atores nas situações posteriores. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nos espaços sociais, que estruturariam.(SILVA, 2008, p.3).

Assim, conclui a obra trazendo que os docentes ao longo de sua profissão vão construindo saberes baseados em suas ações profissionais. Tais ações acionam elementos constitutivos da docência que são significados e ressignificados constantemente.

A Primeira constatação que se sobressai com relação aos enfoques do GT 8 da ANPED de 2009 diz respeito à não existência de produções nos núcleos C e F. Quanto ao núcleo F, de fato não ocorreram investigações quanto à prática de pesquisa ou à disciplina de pesquisa na formação do professor. No entanto, com relação à Categoria F, é importante que se diga que ocorreram sim pesquisas com a utilização de narrativas nos processos de investigação e coleta de dados. Todavia, o foco central pareceu-nos não estar na narrativa em si, assim as investigações foram alocadas noutras categorias que não essa.

No ano de 2009, quanto às distribuições numéricas das vinte e uma produções, apresentamos o quadro 2:

Quadro 2. Discriminação das publicações do GT8 da ANPED em 2009

| Categoria  | Nº de Trabalhos |
|--|-----------------|
| A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;     | 7               |
| B) Formação Continuada de Professores;                                       | 1               |
| C) Narrativas Docentes e de Formação;  | -               |
| D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos; | 1               |
| E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;                   | 6               |
| F) Pesquisa e Formação de professores;                                       | -               |
| G) Pedagogia Universitária.  | 6               |

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste último Grupo, as produções perfilaram-se com os seguintes enfoques:

Na produção *“Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência”* (2009), de

Hedioneia Maria Foletto Pivetta, a autora investiga um grupo de professores do Curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior confessional do Rio Grande do Sul. Assim inicia a produção afirmando partir do seguinte pressuposto “os professores participantes não possuem formação pedagógica para esse ofício” (2009, p.01). Ainda assim, esses profissionais, como a grande maioria dos profissionais do Ensino Superior, exerce a docência. Assim, a autora e professora do referido curso resolve “identificar as concepções de formação e docência dos professores envolvidos” (2009, p.03).

Para a produção, a autora supracitada trabalhou com uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir de reuniões pedagógicas com os dez professores do Curso através de registro em diário de campo e por meio de entrevista semi estruturada realizada com cada participante. A partir dos achados, mediante análise de conteúdo das falas dos colaboradores, a autora percebe que:

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]-significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. [...] As narrativas evidenciam que as concepções sobre formação e docência estão direcionadas pelo processo formativo no qual os professores estão imersos, vindo ao encontro das necessidades impostas pelo perfil formador. (PIVETTA, 2009, p.15).

Assim, compreende formação como processo que se dá ao longo da vida intensificado pelas relações colaborativas. “*Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado*” (2009) é a produção de Heloisa Salles Gentil e Claudete Inês Sroczynski. Neste trabalho, investigam as concepções sobre currículo entre professores de dois cursos de pedagogia oferecidos numa mesma universidade pública, mas com matrizes curriculares distintas. Realizam uma pesquisa participante com 10 (dez) professores dos referidos cursos, na qual através dos fundamentos de Gauthier (1998) concebem o professor do ensino superior como

[...] sujeito que participa ativamente na construção e socialização de significados sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social chamado universidade. Contudo, não se pode deixar de dizer que essas relações são conflitivas, pois a prática docente que materializa o currículo prescrito é um trabalho interativo e

complexo que exige prudência, ética e posicionamento político [...]. ou seja, o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências de racionalidade. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença (GAUTHIER, 1998, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo real é produzido. (GENTIL; SROCZYNSKI, 2009, p. 2).

Assim, vai apontar o professor com ser social construído e construtor de realidades, a partir dos trajetos e fazeres no mundo do trabalho. Desta forma, embora em caráter provisório, pois a pesquisa está em andamento e outras produções serão alinhavadas, como uma que apresentaremos posteriormente, as autoras concluem que:

[...] os dois cursos passaram por mudanças em seus currículos, processo durante o qual o coletivo de professores se reuniu e discutiu sobre o curso, as áreas, as disciplinas, a legislação em vigor, o perfil do profissional que se deseja formar e o perfil do aluno real que chega à universidade. Tanto em um, como em outro curso, entre os professores entrevistados todos já possuem experiência de docência, portanto esse período de elaboração ou re-elaboração da matriz curricular pode ser considerado um processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. As propostas curriculares reelaboradas, já em desenvolvimento nos cursos, prevêem articulação entre as disciplinas e áreas e também a pesquisa como um elemento fundante do processo contínuo de aprendizagem, característico da profissão professor. (GENTIL; SROCZYNSKI, 2009, p.14).

Fica evidente então que, mesmo de forma preliminar já conseguimos perceber a construção de uma matriz curricular como elemento que possibilita troca e reflexão acerca dos saberes desses professores.

No texto *“Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente”* (2009), de Adriana Moreira da Rocha Maciel; Sílvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan, percebemos uma investigação realizada com 8 (oito) professores atuantes em cursos de Licenciatura de uma universidade comunitária. As autoras buscaram investigar, do Ensino Superior, as condições em que exerciam a docência, tentando dar visibilidade aos momentos significativos desse fazer.

---

As autoras partem do seguinte pressuposto:

Em nosso país inexistem cursos de graduação que formam docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, como se formam os formadores de formadores? (MACIEL; ISAIA E BOLZAN, 2009, p.1).

Em função disso, também trazem:

[...] há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva. Neste sentido, o exercício auto-reflexivo(sic) da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendiz. (MACIEL; ISAIA E BOLZAN, 2009, p.01).

Verificamos, assim, uma “certa” autonomia e liberdade na formação do professor para atuar no Ensino Superior. Primeiro, por não existir um espaço pré-definido para formar esse profissional. Segundo, por não haver nenhuma forma de controle sobre a formação inicial e quiçá a continuada. Ou seja, desenvolve-se se sente a necessidade da autorreflexão e se os espaços por ele transcorridos incitam-no para tal. Caso contrário, pode até cair na repetição sem sentido acerca do fazer. Por fim trazem:

Concluíamos, então, que a ambiência em que se exerce a docência é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e auto-realização profissional [...] as narrativas explicitadas ao longo do texto demonstraram que os sujeitos transitam no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, sobretudo nos ambientes pedagógicos sob sua orientação. Observamos sentimentos de segurança, satisfação e tranquilidade no *continuum* experiencial, o que não significa que rechassem os momentos de crise. No ambiente da aula universitária, demonstraram estar implicados

de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmo todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. Acreditamos que isso permitiu a busca de ações estratégicas, demarcando horizontes de possibilidades no contexto mais amplo da instituição. (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 12).

Como não podia ser diferente, a docência constitui-se a partir de demandas sociais e [re]-significa-se a partir dessas relações. Além disso, felizmente os docentes analisados conseguem perceber que nem todas as demandas desse mercado, bem como a formação integral de seu educando é sua responsabilidade. Percebem que a formação por eles ministrada é como o próprio nome atribuído “formação inicial” e que não existe um curso em tempo hábil que dê conta da complexidade social como um todo. Por fim, apontam que existem características do docente que não podem ser inculcadas pela formação e trazem:

Parece não existir um padrão emergente de atributos que credenciem a pessoa para a profissão docente. Existem sim, características pessoais que, conjugadas às condições situacionais, revelarão potenciais para que se estabeleça uma ambiência [trans] formativa. A ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação. (MACIEL; ISAIA e BOLZAN, 2009, p.14).

O que se pode concluir a partir da produção das autoras é que, primeiramente necessitamos rever a formação do professor que atua no Ensino Superior. No entanto, para, além disso, como se percebe que a qualidade do trabalho desse profissional se modifica, sobremaneira com o passar dos anos e com suas vivências, faz-se necessário um estudo aprimorado acerca desses tempos/espacos.

No artigo *A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores*, Gomes Nogueira e Bahia Bock (2009) apresentam o resultado de uma investigação com professores do Ensino Superior buscando realizar “[...] uma síntese da visão dos quatro docentes-formadores acerca da prática que exercem e da clareza que esses docentes têm da presença da dimensão sociopolítica, assim como, os aspectos que caracterizam essa dimensão a partir da relação entre educação (escola) e sociedade” (2009, p.5).

As autoras conseguem perceber que “[...] o docente, que não tem clara a finalidade da ação educativa que promove, assume uma posição ingênua em relação ao papel político da educação e da sua tarefa como educador; perdendo totalmente a capacidade de agir politicamente”, percebendo dessa forma que:

Faz-se necessário o docente se auto pensar como um agente de transformação social, a qual se apresenta de forma insatisfatória. É importante criar movimentos de resistência conjunta nas Universidades, sejam elas públicas ou privadas e isso se faz possível no meio acadêmico se desenvolvermos iniciativas que envolvam a organização e a participação coletiva dos professores, diretores, coordenadores, alunos e de todos os demais envolvidos no processo educativo. (NOGUEIRA; BOCK, 2009, p.08).

Por fim, a última produção como relação aos saberes e fazeres dos docentes do Ensino Superior é a investigação *“Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação”* (2009), de Paula Gaida Winch, produzida a partir da dissertação de mestrado que explicita a investigação junto a um Grupo de Professores Orientadores de Estágio da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, buscou conhecer o modo como são aprendidas as “particularidades da atividade de orientação de EC e como o orientador identifica-se com o trabalho que está realizando” (2009, p.1).

Para a coleta dos dados, trabalhou com entrevistas estruturadas tratando-as através de análise de conteúdo. Após algumas reflexões, percebe que as atividades de orientação equivalem, algumas vezes, a conhecimentos acerca da realidade da escola. Deste modo, amplia afirmando que “Saber sobre organização e funcionamento de escolas ou manter contato com essa realidade é sinônimo de que sabe, ou está aprendendo, a orientar” (2009, p.09). Assim, conclui a produção deixando-nos alguns questionamentos: “O conhecimento da realidade escolar é o conhecimento principal para realizar a atividade de orientação de estagiários? Podemos considerar a interação com o espaço escolar como essencial ao processo de aprendizagem da atividade de orientação?” (WINCH, 2009, p.13).

Concluindo, afirma perceber que

[...]a identificação deles com a atividade de orientação está muito articulada com uma possível identificação prévia com essa

atividade - uma intenção de realizá-la -, ou a consideração de experiências formativas como sendo preparatórias para orientar alunos em fase de EC. Há orientadores que não demonstram sinais de identificação prévia com a orientação. No que tange os aspectos vistos como auxiliares na aprendizagem e no desenvolvimento da atividade de orientação, encontramos: 1) Estabelecimento de interação com escolas de educação básica, com outros orientadores, com os próprios estagiários; 2) investimento na auto-formação, em especial, estudos por motivação própria; 3) consideração de professores da escolaridade progressa como modelos; 4) experiências, de diferentes naturezas, prévias à atuação como orientador. (WINCH, 2009, p.13).

Assim, ficamos ainda com o questionamento quanto à necessidade de indicadores de qualidade, que avaliem os reais potenciais dos docentes para a atuação em determinadas atividades e com relação ao desenvolvimento profissional que tanto universidades públicas, privadas e comunitárias têm feito, ou não, para aprimorar as competências de seus professores. Parece bastante oportuno um discurso quanto à profissionalização docente, no entanto critérios mínimos para seu desenvolvimento precisam ser estabelecidos para que tenhamos um balizador do que seja qualidade no Ensino Superior e na formação do professor.

Os trabalhos selecionados para a ANPED 2010, no GT de Formação de Professores, corresponderam a vinte e um trabalhos. A partir da análise das referidas produções, percebemos que as mesmas estão dispostas da seguinte maneira no quadro 3:

Quadro 3. Discriminação das publicações do GT 8 da ANPED em 2010

| Categoria  | Nº de Trabalhos |
|--|-----------------|
| A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;     | 3               |
| B) Formação Continuada de Professores;                                       | 2               |
| C) Narrativas Docentes e de Formação;  | 3               |
| D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos; | 4               |
| E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;                   | 4               |
| F) Pesquisa e Formação de professores;                                       | 1               |
| G) Pedagogia Universitária.  | 4               |

Fonte: Elaborado pelo autor

A produção “*A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações*” (2010), de João Bosco Laudares, investiga a descoberta da docência por engenheiros-professores. A investigação pretendia conhecer as representações construídas por profissionais da engenharia que ingressam na profissão sem realizar qualquer tipo de formação pedagógica para tal. O autor traz em sua produção que, como não existem

[...] diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário, a prática docente nesse nível de ensino pauta-se basicamente em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas interações com seus pares. [...] a análise do conteúdo das entrevistas sinaliza para algumas considerações, sendo uma delas: as representações sociais sobre a docência apresentam uma nucleação em torno do modelo de professor tradicional ou prático-artesanal, figura típica no âmbito do ensino superior, que concebe a docência como dom inato que se desenvolve na prática, entre erros e acertos. ( LAUDARES, 2010, p.01).

Aprofundando a produção de 2009, Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Adriana Moreira da Rocha Maciel e Doris Pires Vargas Bolzan produzem o texto “*Educação superior: a entrada na docência universitária*”. No artigo, as autoras analisam os movimentos constitutivos da docência de professores universitários de duas instituições, uma pública e outra privada. Iniciam a produção definindo o que compreendem por movimentos constitutivos da docência e os trazem como “[...] diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo” (2009, p. 1). Portanto, percebem a docência no Ensino Superior como processo e não somente como consolidação da carreira.

Na investigação apresentada, proveniente de um projeto maior, trazem tão somente resultados parciais do mesmo, focando no movimento construtivo da docência e da entrada nas Instituições de Ensino Superior. Para fazê-lo, trabalham com o que denominam auto-reconstruções biográficas e entrevistas narrativas numa população de 38 (trinta e oito) docentes, dos quais 25 (vinte e cinco) pertenciam a uma IES pública e 13 (treze) de uma IES particular.

A partir da investigação e alicerçadas em Gross e Romaná (2004), percebem que

[...] o período de inserção na docência é diferenciado, caracterizando-se como o caminho de “converter-se” em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. (ISAIA, MACIEL; BOLZAN, 2010, p.01).

O que equivale a perceber a entrada na docência em instituições de Ensino Superior como momento singular na constituição dos sujeitos. Do mesmo, as autoras são taxativas quando afirmam:

A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início da carreira **não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram**. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam estes docentes? De acordo com nossos estudos, uma possibilidade de resposta encontra-se na questão das trajetórias ao longo da carreira docente, passando a questão dos movimentos construtivos da docência, na medida em que a compreendemos como um processo em construção. (ISAIA, MACIEL E BOLZAN, 2010, p.02. grifo nosso).

Comungamos com as autoras que a história de vida pessoal e profissional são elementos constitutivos da docência. E que, dessa forma, o professor fica atento às escolhas que pode aprimorar o fazer docente. Todavia, focar a formação do docente superior na “boa vontade” do docente para reflexão, pode contribuir na legitimação de modelos artesanais de formação, centrados na figura do professor. Então, aproximamo-nos das definições de Estrela (1999) que tem indicado um cuidado maior com a formação inicial do professor e uma observação cuidadosa com a ideia de reflexão, na qual explicita:

Nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceito ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e alheando-o da multidimensionalidade do real. (ISAIA, MACIEL E BOLZAN, 2010, p. 27).

No entanto, nas conclusões as autoras retomam tal achado quando trazem que

A dinâmica de construção da docência implica na tomada de consciência do processo de tornar-se professor. Entretanto, ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. Evidenciamos a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente. Acreditamos que seja possível avançar na direção da profissionalização docente considerando-se as condições subjetivas e objetivas que favoreçam tal desenvolvimento. Estas condições caracterizam uma ambiência construtiva para a docência. Não há, portanto, rigor que garanta o sucesso da trajetória formativa docente e boa parte dele dependerá do envolvimento pessoal, profissional e institucional (ISAIA, MACIEL; BOLZAN, 2010, p.11-12).

Fica evidente, a partir do trabalho das autoras, a urgente necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais das mais variadas áreas para o exercício da docência no Ensino Superior.

Na sequência de nossa análise, encontramos a produção Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças, de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Laurizete Ferragut Passos, Márcia de Souza Hobold, Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. As autoras debruçam-se sobre duas grandes questões “Quem é o professor formador? Em que condições tem exercido seu papel de formador?” Nesse sentido, focalizam o trabalho dos professores de diferentes contextos educativos na contemporaneidade.

Para fazê-lo, trabalham numa perspectiva qualitativa com quatro estudos de caso. Ou seja, investigam por meio de entrevistas, observações e pesquisas documentais os saberes e fazeres de professores de quatro instituições de Ensino Superior, sendo elas uma pública, uma privada e duas comunitárias instituições, das regiões sul e sudeste do Brasil. A população docente foi composta de um número de 53 (cinquenta e três) entrevistados. A partir da investigação e dos fundamentos de Perez-Gómez (2001), percebem que

[...] o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa [...] independente da estrutura organizativa, as novas demandas colocadas aos formadores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho. Esse aspecto comum e recorrente nas várias instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são destacadas por uma das entrevistadas e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão (PEREZ-GÓMES 2001, p.17).

Assim sendo, conseguem perceber que a constituição da docência e de modo geral os fazeres docentes no Ensino Superior têm sido alterados a partir de profundas e significativas transformações nos contextos e culturas institucionais. Transformações que não necessariamente significam melhorias. Todavia um momento de transição pode ser um profícuo tempo e espaço para um repesar educacional.

Ainda na mesma lógica, as autoras chamam atenção para a pressão vivida pelos professores por parte do governo e de suas instituições com relação ao aumento numérico de publicações. As autoras apontam para o fato de que “isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação”. Assim, buscam suporte em Bosi (2006) e trazem que “[...] a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho” (2006, p.13).

Por fim, concluem que com os frutos da investigação conseguem perceber que “[...] as mudanças atuais alteram não apenas o contexto do trabalho docente, mas o próprio professor. Poderíamos considerar, com base nas constatações da pesquisa realizada, que estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores”. (ANDRÉ et. al. 2010, p.17). Portanto, a percepção de um momento de crise quanto à identidade e aos modelos vividos por estes docentes, talvez sirva-nos como o subsídio necessário a um repensar quanto à constituição identitária e formativa dos docentes desse âmbito da formação.

Dando sequência à produção de 2009, no artigo “Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e SINOP”, Heloisa Salles Gentil apresenta uma investigação proveniente de um

projeto maior denominado *Currículo e docência do ensino superior, uma práxis educativa em construção*. A autora investiga as concepções e as perspectivas dos professores universitários com relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Matemática e Pedagogia dos campi de Cáceres e Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora utilizou-se de questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas, encontros e discussões presenciais e *on-line*. Embora ainda com resultados parciais, a autora consegue trazer-nos, a partir dos fundamentos de Tardif (2000), que

[...] na atualidade, estamos vivendo um processo de profissionalização do ensino e da formação. O movimento de profissionalização de professores tem buscado reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício, tentando construir um repertório de conhecimentos específicos, definir padrões de competência e prática do magistério. Suas análises o levam a caracterizar os saberes profissionais dos professores como: saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, raramente formalizados; saberes que carregam marcas do ser humano (GENTIL, 2010, p. 3).

Dessa forma, a partir do objetivo central, que é compreender as concepções de formação dos professores formadores, percebe que

Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos, a formação leva a transformações na vida do ser humano. As preocupações manifestas estão relacionadas especialmente às condições sociohistóricas e culturais que estamos vivenciando. Nesse ponto há posições variadas, inclusive para além daquelas que conseguimos analisar neste artigo: a preocupação com os valores, a ética; a questão da intencionalidade dos sujeitos em relação à profissão, a constituição da profissionalidade docente; a fragmentação do conhecimento e as exigências de especialização em áreas; a necessidade de uma formação mais ampla para que se possa chegar à profissionalização, especialmente quando se trata da profissão professor. (GENTIL, 2010, p.15).

De tal modo, fica evidente que o percurso para construção de um repertório de saberes (GAUTHIER, 1998) ou para a definição de critérios de

profissionalidade (TARDIF, 2000) ainda tem muitos caminhos a serem trilhados. Haja vista o pouco consenso por parte dos docentes sobre os elementos imprescindíveis quanto à formação do futuro professor.

No ano de 2011, as produções se organizam de forma distinta conforme se evidencia no quadro 4:

Quadro 4. Discriminação das publicações do GT 8 da ANPED em 2011

| Categoria  | Nº de Trabalhos |
|--|-----------------|
| A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;     | 8               |
| B) Formação Continuada de Professores;                                       | 2               |
| C) Narrativas Docentes e de Formação;  | 2               |
| D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos; | -               |
| E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;                   | 7               |
| F) Pesquisa e Formação de professores;                                       | 1               |
| G) Pedagogia Universitária.  | 2               |

Fonte: Elaborado pelo autor

É preciso sinalizar o aumento gradativo nas produções pertencentes à categoria “A) Identidade docente, conceitos de Pedagogia e Formação de Professores”, com oito produções; também na categoria “E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação”, com sete trabalhos. Uma inferência que talvez possa ser atribuída a esse aumento é a questão das fortes pressões dos órgãos de fomento no que tange à formação inicial e à formação continuada de docentes. Não aprofundaremos essa temática, uma vez que não é o foco dessa investigação, talvez, a questão seja interessante para trabalhos posteriores.

Especificamente, no que tange ao contexto dessa pesquisa, aparecem somente duas produções voltadas à formação do professor universitário. Na primeira, Bolzan e Powaczuk (2011) em “*Atividades de Produção da Docência: a professoralidade universitária*” constroem importante reflexão acerca da constituição do docente no contexto universitário. Para tal, iniciam a produção afirmando que “os professores atuantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que não possuem formação específica para as atividades docentes deste nível de ensino, constituem-se como docentes no exercício da profissão” (2011, p. 2). Assim, as autoras percebem que as vivências dos docentes podem contribuir de forma significativa na constituição dos saberes

desses profissionais. Apontam, ainda, que a docência é um fazer complexo, no qual estão presentes a individualidade dos sujeitos, bem como, as influências dos contextos da atuação profissional. Nesse sentido, Bolzan e Powaczuk defendem a tese de que

A docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o exercício de ser professor de forma qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados a apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente, assim como dos saberes que compõe a dimensão pedagógica da prática do professor. (BOLZAN; POWACZUK, 2011, p. 5).

A partir de Tardif (2005), elas trazem que o professor universitário constrói a formação num duplo sentido, ou seja, de forma espontânea por meio da repetição de atividades ou com o saber da experiência através de significação e [re]-significação constante desses fazeres. As autoras Bolzan e Powaczuk mostram ainda que a docência universitária tem centrado seu fazer a partir da lógica de que “[...] o ensino é resultante de uma aprendizagem espontânea, ou, ainda, que o domínio do conhecimento específico seria capaz de garantir o êxito nesta atuação” (2011, p04). Nesse sentido, alicerçam suas escritas em autores consagrados no campo da pedagógica universitária. Apropriam-se dos escritos de Masseto (1998) para afirmar que docência “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASSETO, 1998, p.11).

Do mesmo modo, Bolzan e Powaczuk (2011) espelham-se nos trabalhos de Pimenta e Anastasiou (2002) para afirmar que,

[...] na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (BOLZAN ; POWACZUK, 2011, p. 8).

Ainda Bolzan e Powaczuk (2011) percebem, nos estudos realizados e a partir das produções de Isaia (2010), que são incipientes as tratativas, no contexto universitário, para formar docentes no Ensino Superior e que, de

modo geral,

[...] os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, sendo que a tônica, em ambos, não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação, *'latu ou strito sensu'*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou estágio da docência como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais. (BOLZAN; POWACZUK, 2011, p. 7).

Percebem, Bolzan e Powaczuk (2011) também que, para a atuação profissional competente no contexto universitário, uma díade formativa precisaria existir, no desenvolvimento desses professores, qual seja os conhecimentos referentes ao campo profissional específico e os saberes voltados a uma didática da área. Apropriam-se dos estudos de Zabalza (2011) e Cunha (2008) para afirmar que, na atualidade, o contexto universitário tem centrado sua organização a partir dos pressupostos da pesquisa e da produção científica, o que induz exigências específicas em tais espaços. Em função disso tem

[...] reforçado a tendência do professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê, na docência, em geral da graduação uma atividade de segunda categoria [...]. Não se trata, de optar por uma função em detrimento da outra e, sim, integrá-las na prática pedagógica universitária, principalmente, porque ser docente e, principalmente, ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador ou um bom profissional de uma área do conhecimento. Assim, além de considerar a produção sobre uma área específica de conhecimento, é necessária também uma produção direcionada ao ser docente. (BOLZAN ; POWACZUK, 2011, p. 11).

Assim, a partir do escrito de Bolzan e Powaczuk (2011), percebemos o quanto ainda precisa ser realizado no intuito de construir um processo formativo voltado para o Ensino Superior. Ou, parafraseando as autoras, a con-

temporaneidade ainda vive uma lógica bastante fragilizada quanto ao modo de formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino.

O segundo texto a compor o grupo de trabalhos que abordou a pedagogia universitária foi “Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma Experiência Formadora” de Oliveira” (2011). Compreendemos, nesse texto, que a autora, realiza estudo de um programa de formação permanente de professores universitários. Todavia, o mesmo não foi analisado, uma vez que o acesso para o trabalho completo no site da ANPED não está disponível. Já sinalizamos aos responsáveis do *site* o inconveniente ocorrido, todavia ainda não foi solucionado, como pode ser observado no *link*<sup>4</sup>. Tentamos conseguir o texto com a referida autora, porém também não foi possível.

No ano de 2012, as produções organizaram-se da seguinte forma:

Quadro 5. Discriminação das publicações do GT 8 da ANPED em 2012

| Categoria  | Nº de Trabalhos |
|--|-----------------|
| A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;     | 6               |
| B) Formação Continuada de Professores;                                       | 2               |
| C) Narrativas Docentes e de Formação;  | 1               |
| D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos; | 1               |
| E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;                   | 4               |
| F) Pesquisa e Formação de professores;                                       | 4               |
| G) Pedagogia Universitária.  | 4               |

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa última categoria, qual seja Pedagogia Universitária, estavam às publicações descritas abaixo:

Ferraz e Melo (2012) analisam os efeitos da avaliação da CAPES na profissionalidade, no contexto da pós-graduação. Sinalizam elas que, apesar da força das políticas de avaliação exercida pelos órgãos de fomento, existem dois perfis docentes na pós-graduação brasileira. Segundo elas, esses perfis seguem o que denominaram de docência performativa e docência autêntica. Na primeira, encontram-se os docentes que “concebem a sua profissionalidade, ora considerando os indicadores estabelecidos pela CAPES, lançando-se na concorrência com seus colegas por produzir mais e quantificar a produção

<sup>4</sup> <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf>

do conhecimento”. Num outro grupo, encontra-se um contra movimento que vai se caracterizar por “[...] reconhecer um movimento contra-hegemônico de configuração da docência, que lida com a reforma com consciência política” (FERRAZ; MELO, 2012, p. 14). Para tal, recebem a política da CAPES, mas fazem uma avaliação e uma contra-avaliação por dentro desse sistema.

O segundo texto dessa categoria é o de Rocha e Aguiar (2012). Nele, a partir de uma pesquisa qualitativa, com quatro professores universitários, refletem acerca dos processos formativos desses professores. Acerca dessa investigação, percebem a docência como um fazer complexo que exige desse profissional

[...] além do domínio da matéria a ser ensinada, um corpo de conhecimentos profissionais sobre o como ensinar e sobre a quem ensinar, ou seja, conhecimento capaz de ajudá-lo a planejar e efetivar um conjunto de ações sobre o ato de ensinar que proporcione ao estudante construir aprendizagens. (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 02).

Em função do exposto, reconhecem a docência como fazer histórico e, do mesmo modo, a construção identitária desses profissionais. Assim, afirmam que “ninguém pode ensinar se não sabe, mas o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, e, ao educar, se desenvolve e se transforma o conhecimento” (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 10).

As autoras concluem o texto percebendo uma série de lacunas existentes na formação de professores, especialmente, no que tange às competências para atuar no Ensino Superior. Afirmam, deste modo, que esses professores “[...] mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, [...] constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência” (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 10). Continuam, ainda, apontando a percepção de que existem sérias lacunas existentes na formação dos professores universitários. Então, percebem necessária a formação permanente do professorado no intuito de que ocorra um afastamento dos modelos produzidos por imitação, conseguindo, assim, a construção de saberes acerca da própria profissão.

Cabe aos profissionais da área perceber essas lacunas e começar a pensar espaços de formação para qualificar esses fazeres, bem como estimular a criação de políticas públicas de valorização da docência. Cabe pensar também em processos de formação, no contexto universitário, garantindo tempo e espaço para esse profissional problematizar os fazeres desse universo.

Oliveira e Araújo (2012), com o texto intitulado “A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador” apresentam discussões produzidas a partir de uma pesquisa de mestrado. As autoras, na referida pesquisa de mestrado, observam se os egressos de cursos de formação de professores apresentam identidade docente que se aproxima de um viés inclusivo ou excludente. Para tal, trabalham a partir dos saberes dos professores formadores desses alunos. Com essa investigação, percebem que “a grande maioria dos professores-formadores apresentam concepções integradoras” (2012, p. 4). Todavia, desenvolvem práticas pedagógicas excludentes uma vez que “[...] não mobilizam saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência”. Apesar disso, os resultados de seus fazeres têm sido positivos uma vez que “[...] ao voltar à análise para o aluno-docente foi possível encontrar uma identidade pautada em princípios inclusivos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 2).

A obra “Formar ou preparar para a docência no ensino superior? eis a questão”, de autoria de Campos (2012), discute a docência no Ensino Superior e as possíveis necessidades de formação pedagógica em nível de pós-graduação para atuar nesse contexto. Para tal, trabalha a partir de uma pesquisa quanti-qualitativa com mestrandos e doutorandos brasileiros entre os períodos de 2006 a 2010. Nesse sentido, explicita que buscou apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de Ensino Superior, de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, os “sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 1). Para fazê-lo, envia “3.081 questionários a pós-graduandos (através de e-mails)”. Obtém retorno de 980 deles, dos quais realiza entrevistas com 40 destes estudantes, buscando compor uma amostra de dois mestrandos e dois doutorandos nas diversas áreas do conhecimento das mais variadas regiões geográficas do país.

A autora sinaliza que existe um “[...] hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência”. Nas falas de seus colaboradores, ela percebe que mestrandos e doutorandos “[...] não ‘dominam’ conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 2). Nesse sentido, entende que são raros os cursos de pós-graduação a ofertar disciplinas voltadas para a docência - como a docência orientada<sup>5</sup>- e, quando ofertadas, são obrigatórias

<sup>5</sup> Conforme pode ser percebido na portaria 52/2002, da CAPES, quando regulamenta no artigo 17 que “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (p.12).

tão somente a alunos bolsistas, uma vez que essa é exigência dos órgãos de fomento. Percebem ainda que mesmo

Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a *formação* para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a *preparação* para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Apesar do irrisório número de aulas, no conjunto das atividades previstas nos programas de pós-graduação, essa disciplina ocupa, segundo os dados encontrados na pesquisa, um importante papel na inserção dos professores da educação superior e nos estudos pedagógicos, embora a expectativa inicial dos pós-graduandos estivesse mais centrada em métodos e técnicas. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 4, grifo dos autores).

Do mesmo modo se sabe que teóricos da educação vão diferir quanto a essas disciplinas serem adequadas, importantes e/ou imprescindíveis ou não para a formação de professores que pretendem atuar no ensino superior. Assim, frente ao exposto acima, se conhece que:

[...] tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela *preparação* para a docência no ensino superior. Entretanto, nem a 'preparação' não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação. (CAMPOS, 2012, p. 13).

Nesse sentido se pode concluir com a análise das produções acima que um novo olhar está sendo atribuído à formação do formador. Winch (2009, p. 1) tem denominado esse fenômeno de “deslocamento das pesquisas sobre formação inicial para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação do professor formador”. Temos certas reticências a fazer à mesma observação, haja vista que o número de pesquisas envolvendo a formação inicial de professores encontrado é igual e algumas vezes superior ao da formação do

formador. Concordamos que um aumento vem ocorrendo, mas pensamos ainda precisarmos aprofundar nossos estudos para alguma inferência maior quanto aos motivos desse aumento.

Também se faz importante destacar a inexpressividade de olhares com foco na figura do formador atuante no contexto da pós-graduação. Não aprofundaremos esse olhar nessa produção, todavia lançamos atenção sobre a figura desse formador, que, algumas vezes parece inquestionável ou inobservável. O que evidencia a carência de estudos sobre o formador de formadores no contexto da Pós-Graduação.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2006) 'Dez anos de pesquisa sobre formação de professores'. In: BARBOSA, R. L. L.: (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. p.605-616. São Paulo: Editora UNESP.

\_\_\_\_\_. (et. al.) (2010). *Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

BOLZAN, D.; POWACZUK, A. C. *Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária*. (2011) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf>>. Acesso em 16/10/12.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. (2001.). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: *Revista Brasileira de Educação*, p. 82-100, n. 18, set-dez. 2001.

CAMPOS, V. T. B. *Formar ou preparar para a docência no ensino superior?* Eis a questão. 2012. Disponível em <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf)>. Acesso em 26/12/12.

CUNHA, M. I da. Redes acadêmicas: sentido da partilha na construção de conhecimento. In: CUNHA, M. I. DA; BROILO, C. L. (Orgs.) *Pedagogia Universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.p.105-138.

\_\_\_\_\_. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008.

ESTRELA, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, n.º 1, 9-30.1999.

FERRAZ B. T. MELO M. M. DE O. *Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da avaliação da capes na profissionalidade*. 2012. Disponível em <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074_int.pdf)>. Acesso em 26/12/12.

GAUTHIER, C.(et al.). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I.(2009) *teoria e prática?* Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5422--Int.pdf>> Acesso em: Acesso em: 09 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. (2010) *Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e Sinop*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Res.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 09 dez. 2015.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes*. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>>. Acesso em Acesso em 16/10/12.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V (2009) *Trajетórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. (2010) *Educação superior: a entrada na docência universitária*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

LAUDARES, J. B. (2010) *A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6188--Int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NOGUEIRA, M. O. G.; BOCK, A. M. B. (2009) *A presença da dimensão socio-política no trabalho de formação de professores*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5655--Int.pdf>>. Acesso em:

Acesso em: 09 dez. 2015.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de *A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador*. 2012. Disponível em <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf)>. Acesso em 26/12/12.

OLIVEIRA, V. Maria F. de. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. Reunião Anual da ANPED, 34, 2011, Natal-RN. *Anais eletrônicos*. Natal-RN: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15/01/2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIVETTA, H. M. F. (2009) *reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência*— Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

PRADA, L. E. A.; VIERA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. (2009). *Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--int.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. Da C. C. de *Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível*. (2012). Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf)>. Acesso em 26/12/12.

SILVA, M. A. de S. *Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--int.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

WINCH. G. P. (2009). *Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5765--Res>>.

pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015.

ZABALZA, M. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. In. BOLZAN, D. P. V. (et. al.). Dossiê: Docência na Educação Superior. Educação. *Revista do Centro de Educação*. 2011; Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001>>. Acesso em 17 de Julio de 2012.

**Data de recebimento: 02.12.2015**

**Data de aceite: 24.12.2015**