

## DOCÊNCIA UNIVERISTÁRIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS

Maria Consoladora Parisotto Oro\*

lithy@uol.com.br

Carmen Célia Barradas Correia Bastos\*\*

carmencbcb@yahoo.com.br

### RESUMO

Conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advêm de cursos de bacharelados, foi o que nos motivou para a pesquisa que ora apresentamos como resultado final e que faz parte da Dissertação de Mestrado em Educação, concluído em 2012, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Alguns autores, dentre eles, Silva e Klüber (2012); Neitzel, Ferri e Leal (2009) e Pachane (2003), ao se referirem à formação do professor universitário, destacam a carência de pesquisas que evidenciem a formação pedagógica desse professor, como se a formação específica para esse nível de ensino fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Buscamos compreender o *locus* de formação pedagógica dos professores universitários bacharéis, por meio de pesquisa de campo direcionada a doze cursos de bacharelado da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. O estudo realizado fundamenta-se nos princípios da modalidade de uma pesquisa qualitativa e com ênfase na técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977) que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes. A nossa hipótese principal partiu da possível fragilidade no processo de formação desses profissionais, constatando-se que a formação dos mesmos nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais na formação e atuação docente. Constatamos que há necessidade de se repensar as políticas de formação para suprir tais deficiências. Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, visto que os mesmos nem sempre encontram nos programas de formação *Stricto Sensu* o espaço para se vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

**Palavras-chave:** formação pedagógica; ação docente; desenvolvimento profissional; formação continuada.

### 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto, algumas discussões sobre docência universitária. Trata-se dos resultados de uma pesquisa que subsidiou a configuração da Dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2012, intitulada A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/*Campus* Cascavel-PR.

---

\* Mestre em educação. Docente do Centro Técnico Superior do Oeste Paranaense (CTESOP).

\*\* Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doutora em Educação (UNICAMP), docente do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação (PPGE). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES) e do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPPAD).

O objetivo central do nosso trabalho foi conhecer, a partir da fala dos próprios sujeitos, como estes percebiam as condições de trabalho no exercício da prática docente, posto que vinham de formação bacharelado, isto é, sem formação pedagógica.

Diante da constatação da existência de pouca pesquisa relacionada à formação docente para a educação superior, Silva e Klüber (2012), Neitzel, Ferri e Leal (2009) e Pachane (2003) reforçam essa tese ao referirem-se à formação do professor universitário, destacando que existe no Brasil carência de pesquisas que evidenciam a formação pedagógica desse professor, pois, grande parte do material produzido refere-se à compreensão do processo de formação de professores para os ensinos fundamental e médio e que, dificilmente a abordagem da formação de professores estende-se para a formação da docência universitária, como se a formação específica para o magistério nesse nível de ensino fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

No entanto, nesses espaços, são instigados a pensar a docência, na perspectiva de tornarem-se professores-pesquisadores. Entendemos ser importante a formação docente atrelada à pesquisa, no entanto consideramos necessário – e Masetto (1998) também destaca essa necessidade – desenvolver capacidades específicas para atuar na Educação Superior, não podendo essa formação ser restringida ao diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou de doutor, ou, ainda, ao exercício de uma profissão. Outras competências também se fazem necessárias.

Assim sendo, torna-se necessário o estudo desta dimensão, pois, o mesmo poderá contribuir para que haja maior conscientização referente à necessidade de formação pedagógica do professor universitário bacharel. Além disso, o próprio estudo, seus resultados e limitações, podem fornecer subsídios para a implantação de programas específicos para esse fim. Corroborando esta hipótese, utilizamo-nos da fala de Veiga quando afirma que: “[...] o presente estudo se justifica pelos caminhos que podem sinalizar rumos em direção a uma práxis formativa institucional e à criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições do ensino superior” (VEIGA, 2010, p.15).

## **2 A IDENTIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Ao propormos a discussão sobre a formação pedagógica dos professores para a educação superior, e chamarmos a atenção em relação ao espaço de formação desses profissionais, Silva e Klüber (2012), Cunha (2010), Bastos (2007), dentre outros, apontam que este espaço de formação, refere-se à pós-graduação *Stricto Sensu*, de maneira específica.

Este apontamento é confirmado pelo artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 21), cuja redação assegura que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Isso faz entender que, para atuar no Ensino Superior, é necessário buscar somente a titulação exigida nas leis que norteiam a educação nacional, pois, em nem um momento se fazem exigências quanto à formação pedagógica, considerada por nós, necessária na atuação docente.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência (PACHANE, 2003, p. 29).

Chama-nos a atenção, no que se refere aos cursos de pós-graduação, sejam eles de mestrado ou de doutorado, e que não sejam os específicos de educação, a inexistência ou a pouca preocupação com a formação de professores, ou seja, com a formação de profissionais dedicados ao ensino. Há necessidade de se desmistificar a crença que se construiu historicamente, segundo Masetto (1998), de que quem sabe os conteúdos, automaticamente, sabe ensiná-los. 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 (2010, p. 104) evidencia que a responsabilidade de avaliar os programas de pós-graduação compete ao Ministério da Educação por meio da CAPES, órgão que mantém alto grau de seriedade no que concerne a essa avaliação. Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou do doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária. Exemplo disso são os dados evidenciados no levantamento que realizamos nos cinco *campi* da Unioeste, no período entre os anos de 2011 e 2012, buscando identificar, nos cursos de mestrado e doutorado, a oferta de disciplinas que contemplem aspectos didático-pedagógicos necessários à formação docente e a obrigatoriedade ou não dos estágios de docência. Os dados abaixo retratam a realidade exposta pelos autores pesquisados.

Constatamos que, dentre os dezenove cursos existentes na Unioeste, somente o curso de *Biociência e Saúde* (Cascavel) oferta a disciplina de *Formação de Professores e Prática em Docência no Ensino Superior*, ainda assim eletiva, com carga horária de 60 horas. Chamou-nos a atenção o programa de Mestrado em Educação do *Campus* de Cascavel, em relação às disciplinas específicas, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, às quais

não foram contempladas no período compreendido, entre 2011 e 2012, em nem uma das linhas de pesquisa, nem mesmo na que se refere exclusivamente à formação de professores. No período mencionado, não se ofertou nem uma disciplina, que fizesse referência aos aspectos didáticos em termos de formação docente.

Em relação ao estágio de docência, a oferta deu-se, quase na totalidade, aos alunos bolsistas da CAPES, embora esse programa apresente algumas deficiências, como número inferior e desproporcional de bolsas ofertadas, em relação ao número de mestrados e de doutorandos e, diante da não obrigatoriedade da regência, os demais, não bolsistas constituem-se educadores, na maioria das vezes, em espaços e programas inadequados, que não atendem às reais necessidades do sujeito que se está estabelecendo como docente do ensino superior.

Concordamos com Bastos (2007) e Dias Sobrinho (1998) quando, ao mencionarem os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), afirmam que estes, normalmente, não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes. Bastos (2010, p. 107) diz também parecer 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, informando que as raríssimas exceções são os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas que manifestam tal preocupação. Constatamos essa hipótese, no espaço pesquisado.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ESPAÇO ACADÊMICO DA PESQUISA**

A comunidade acadêmica da Unioeste de Cascavel almejada, no que se refere à intencionalidade da pesquisa, teve como foco os Centros constituídos por cursos de bacharelado, no ano de 2011, período de coleta de dados

Destes Centros fazem parte 358 professores efetivos, distribuídos em 12 cursos de bacharelado, pertencentes a quatro Centros diferentes, sendo eles:

**CCBS-** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Biologia, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **CCET** - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas: Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Agrícola. **CCSA** - Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas. **CCMF** - Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas: Medicina e Farmácia

Do total de professores efetivos nos quatro centros, 52 fizeram parte da amostra para coleta de dados. Isso significa aproximadamente 15% da população mencionada. Não fizeram parte da enquête aplicada, o Centro de Educação, Comunicação e Artes e nem os professores colaboradores, pois estes não correspondem ao critério estabelecido para a pesquisa, a qual primou apenas pelos professores bacharéis e efetivos nos seus respectivos cursos.

### 3.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CAMPO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

O estudo realizado fundamenta-se nos princípios da modalidade de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdo – AC (BARDIN, 1977), que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes. Segundo Bardin (1977, p. 38), 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).

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, a AC 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 está articulada às condições contextuais daquele que a emite.

Dessa maneira, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Essas operações de comparação e classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças.

Portanto, para realizarmos o trabalho de investigação, utilizamos questionários que deram suporte à pesquisa de campo direcionada aos professores de todos os cursos de bacharelado — (doze) — do *Campus* de Cascavel, considerando uma população proporcional (52 docentes efetivos), adequada ao que se considera relevante em uma pesquisa. Richardson (2011, p. 164) afirma que é apropriado “[...] tomar uma fração de amostragem para cada estrato que seja semelhante à proporção que ele ocupa no universo”, assim se possibilita,

segundo o autor, a representatividade com respeito à propriedade que dá a base para classificar as unidades.

De um total de 358 docentes, precisaríamos de, no mínimo, 50 participantes que corresponderiam estatisticamente a um número considerado ideal junto à população pesquisada. Contamos com 52 participantes para os resultados pretendidos, o que dá validade e importância aos dados coletados, os quais deram suporte para a construção do nosso trabalho.

## 4 CAMINHOS DA ANÁLISE

### 4.1 AS SÍNTESES PRODUZIDAS: A DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A dinâmica de análise para interpretação dos dados obtidos passou por diversos momentos. Estruturamos uma sequência de produção de sínteses assim distribuídas:

**4.1.1.** Elaboração de uma **síntese** de cada pergunta do questionário, relacionada a cada curso pesquisado; 31 questões, distribuídas da seguinte forma:

- 08 questões relacionadas à identificação dos sujeitos;
- 09 questões relacionadas à formação dos sujeitos;
- 09 questões em relação à prática docente e
- 05 questões relacionadas à formação continuada.

**4.1.2.** A partir das **sínteses de cada curso**, construímos uma **síntese integradora** para agrupar os dados de cada pergunta, unindo, dessa forma, as respostas de cada curso por questão, relacionando as respostas obtidas aos dados coletados, **à síntese integradora dos diferentes Centros.**

**4.1.3.** A partir das descrições sistematizadas das **sínteses dos Centros**, chegamos à **síntese categorial** expressa em itens relacionados à pesquisa, ou seja, nosso foco de interesse.

### 4.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE DADOS CATEGORIZADOS

A partir das sínteses integradoras dos diferentes cursos, foi possível construir as descrições e visualizarmos **(03) três categorias** de análises que se desdobraram em **dezenove (19)** subcategorias, vinculadas ao interesse da pesquisa.

### 4.3 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DO ESTUDO

No quadro abaixo apresentamos, três (3) categorias encontradas no entendimento do fenômeno estudado e dezenove (19) subcategorias.

<p><b><u>1ª Categoria – Necessidade de Formação Pedagógica</u></b> <b><u>Subcategorias:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Necessidade de formação para a docência na Educação Superior;</li> <li>II. A formação se dá na graduação e na pós-graduação. Portanto, nos cursos de bacharelado a ênfase maior de formação se dá na pós-graduação;</li> <li>III. Desejo de tornarem-se professores. Os programas de pós-graduação contribuem, em parte, para a formação didático-pedagógica; a ênfase maior volta-se à pesquisa;</li> <li>IV. Disciplina de Metodologia: formação pedagógica; pós-graduação contribui em parte (ênfase na pesquisa).</li> <li>V. Insatisfação em relação às políticas de formação (inexistência na IES). Repensar as práticas;</li> <li>VI. Necessidade de estágio de docência.</li> </ol>
<p><b><u>2ª Categoria – Fragilidades na Prática docente</u></b> <b><u>Subcategorias:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Fatores que consideram relevantes na docência: atividades acadêmicas como o envolvimento de profissionais da mesma área do curso;</li> <li>II. Dedicção exclusiva ao magistério superior;</li> <li>III. Dificuldade de manter a atenção dos alunos e planejar aulas;</li> <li>IV. Tempo para o estudo (excesso de atividades administrativas);</li> <li>V. Superar concepções tradicionais, mediante atividades coletivas, continuadas;</li> <li>VI. Criar espaços na IES para discutir questões pedagógicas;</li> <li>VII. Espaço para o diálogo entre colegas de curso;</li> <li>VIII. As experiências contribuem com maior relevância para a prática pedagógica</li> </ol>
<p><b><u>3ª Categoria – Formação pedagógica continuada: urgente e necessária na Unioeste</u></b> <b><u>Subcategorias:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Importante são os gestores dos Centros se preocuparem com os cursos e a formação continuada dos professores. A Didática pode ser vista como aliada e contribuir com a qualidade do trabalho docente;</li> <li>II. Espaço de profissionalização à formação continuada na dimensão pedagógica;</li> <li>III. Não participação em programas específicos de formação continuada;</li> <li>IV. Vontade de participar de um programa de formação continuada;</li> <li>V. Formação continuada; contribuição na qualidade do ensino e aprendizagem.</li> </ol>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu com este trabalho fora levantar dados junto aos professores bacharéis, que atuam na docência universitária na Unioeste, *Campus* de Cascavel e colocar em evidência a situação que estes se encontram em termos de formação e atuação docente. Para isso, partimos da hipótese de que esse professor, na maioria das vezes, não traz em sua formação o conhecimento necessário sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometido exercício da docência. Após a coleta e síntese dos dados a hipótese confirmou-se, tanto no âmbito do posicionamento dos autores pesquisados quanto nas respostas dadas pelos docentes, ou seja, houve convergência tanto no resultado da pesquisa bibliográfica como na de campo.

Com o intuito de contar com dados que dessem respaldo positivo à nossa hipótese, buscamos conhecer o espaço de formação dos profissionais pesquisados, procurando entender como esse espaço está constituído. Silva e Klüber (2012), Cunha (2010), Bastos (2007), dentre outros, mostram que este espaço de formação, refere-se à pós-graduação, *Lato e Stricto Sensu*. Esse aspecto é confirmado pelo artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 21), no qual consta que, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para Cunha (2010), Bastos (2007) e Dias Sobrinho (1998), os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes, não havendo preocupação em si, com os saberes próprios da docência. Na mesma direção, apontam as respostas advindas da pesquisa de campo, ou seja, confirmam esses dados indicados pela teoria. A especificidade na área da pesquisa faz com que esses sujeitos, ao se dedicarem à docência, precisem de conhecimentos próprios da área pedagógica.

Defendemos que a pesquisa, por si só, não pode ser reconhecida como requisito fundante da profissão universitária e que os saberes próprios da docência não podem ficar alheios à dimensão do ensino. Cunha (2010) reforça a ideia de que os professores bacharéis não tiveram uma formação inicial para a docência, considerando-se os saberes específicos, como exigência básica na constituição de todas as profissões, inclusive a de ser professor.

Sendo assim, os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior, articulando em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento. 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.



Para defender a necessidade de se rever a própria formação e de se criar alternativas que possam suprir as deficiências constatadas, apoiamos-nos em Masetto (2003), que afirma ser fundamental tomar providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados, que possam contribuir com o desenvolvimento pessoal. Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, que nem sempre encontram, nos programas de formação *Stricto Sensu*, o espaço para vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

Evidenciamos assim, a importância e a necessidade de se repensar urgentemente a ação docente na universidade, visto que esta tem se constituído em práticas pedagógicas que se apresentam insuficientes e, não raro, improvisadas. A superação disso deve ser buscada por meio 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.

Queremos também, apoiados em Fernandes (1998) e Pachane (2003), reiterar 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!

A escolha da Universidade – Unioeste, *Campus* de Cascavel, como espaço de pesquisa pareceu-nos apropriada, pois esta 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 credibilidade à pesquisa. A IES está envolvida com as três questões primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, chamamos a atenção diante do porte que a instituição apresenta atualmente para a necessidade de um olhar diferente quanto à organização dos programas de Mestrado e Doutorado, podendo-se ter uma atenção especial com a dimensão formativa dos seus alunos, uma vez que estes, algum dia, poderão vir a ser docentes universitários.

## **UNIVERSITY TEACHING AND PEDAGOGICAL FORMATION OF BACHAREL TEACHERS**

## ABSTRACT

Knowing of pedagogical conditions in the development of teaching process at the university for those professors that only attended the teachers' graduation, was our motivation for this research that is part of a Thesis in Education, concluded in 2012, at the Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Some authors like Silva and Kluber (2012); Neitzel, Ferri and Leal (2009); Pachane (2003) who refer to professors' graduation, highlight the lack of researches that evidence the pedagogical formation of this teacher, as if this formation were something superfluous or even unnecessary. We pursue to understand the locus of the pedagogical formation of these graduated professors, through a field research directed to twelve graduation courses of UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus in Cascavel. The cited study was founded in the principles of the modality of a qualitative research and with the emphasis on the comprehension technique based on the Analysis of Content (BARDIN, 1977) which tries to know the object of study as a possibility of interpreting the data through what the people say, in the dimension of the expressed data or the latent ones. Our principal hypothesis started on the possible fragility during the process of the graduation of these professionals, and it was found that their formation sometimes didn't even deal with didactic-pedagogical aspects considered essential in the formation or teaching performance. It is noted the need to think over, reasonable to assume the need to think over the policies of formation, to supplement such lacks. So that this situation can be over, the college or university must create its own policies that allow the continuing education of these professionals, observing that they not always find space in the programs of Stricto Sensu graduation to go through or discuss specific and fundamental issues regarding the quality of their teaching.

**Keywords:** pedagogical formation; teacher's action; professional development; continuing formation.

## REFERÊNCIAS

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. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In: CARLINDA, Leite (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.

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: Papyrus, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise et al. A Avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009.

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.

RICHARDSON, R. Jarry. **Métodos e técnicas e colaboradores**. 3. ed., 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SILVA, Vantielen da; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p.87-97, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14630/pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Recebido em 16 de fevereiro de 2014. Aprovado em 25 de abril de 2014.