

Ano 7, Vol XIII, Número 2, Jul-Dez, 2014, Pág. 224-247.

OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: O PARECER Nº 977/1965

Eliane Regina Martins Batista¹

RESUMO: A formação de professores é uma temática que vem sendo discutida e analisada em todos os níveis de educação, por isso, entendemos que formação docente para atuar no ensino superior é uma questão que, ainda, suscita questionamentos, tendo em vista, que essa formação deverá realizar-se em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o que conduziu-nos a refletir sobre a necessidade dessa formação, bem como, dos desafios que os professores podem enfrentar no ensino superior brasileiro. Diante disso, recorreremos ao Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação para compreendermos qual o local da formação desses docentes. Essa retomada histórica evidencia que a pós-graduação tinha a responsabilidade de formar os professores do ensino superior brasileiro, revelando que é necessário e imprescindível formar pesquisadores e professores para atuarem na docência.

Palavras-chave: Parecer nº 977/65. Formação de professores. Ensino universitário.

THE CHALLENGES FOR HIGH LEVEL TEACHERS FORMATION: RESOLUTION Nº 977/1965

ABSTRACT: Teachers' formation is a theme that has been discussed and analyzed in all Educational levels. Therefore, we must take into consideration that the qualification of teachers to work in the superior level is a matter that still raises many other questions, once this formation must take place in *stricto sensu* post-graduation programmes, what has led to reflect about the need of this formation as well as the challenges that the professors may face in the college teaching system. To approach it, we have studied the *Parecer nº 977/65* by Conselho Federal de Educação (Brazilian Educational Bureau) to be sure of these teachers' qualification locus. This historical roundabout makes evident that the post-graduation programmes had the responsibility to form professors for the Brazilian college teaching system, making it clear that is necessary to form researchers and professors to work at that level of teaching.

Keywords: Parecer nº 977/65. Teachers' qualification. College teaching.

Considerações Iniciais

A formação de professores para atuar no ensino superior configurou-se como uma preocupação desde a elaboração do Parecer nº 977/1965, que pontuava a necessidade de formar professores e pesquisadores para atender as necessidades do ensino, extensão e pesquisa do ensino superior brasileiro.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 assegura que a formação de professores para atuar no ensino superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado,

¹ Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: anne_tista@hotmail.com

contudo esta prerrogativa ainda não assegurou a todos os docentes esta formação. Por isso, entendemos ser necessário uma retomada histórica ao Parecer n ° 977/1965 para compreendermos como se desenvolveu essa necessidade para a formação de professores, bem como, os desafios atuais que obstaculizam essa formação.

1. Pós-Graduação no Brasil: o Parecer de criação

O tema pós-graduação não será abordado com profundidade, não é este o objetivo deste trabalho. Todavia, a compreensão da temática relacionada à formação de professores do ensino superior, a partir deste curto panorama, é importante, considerando ser o Parecer Nº. 977/65 do Conselho Federal de Educação, do então relator Newton Sucupira, o marco inicial da normatização da pós-graduação no país. Então, apresentamos um breve panorama da pós-graduação no Brasil a partir da análise deste Parecer.

O relator Sucupira (1965) enfatiza que o dispositivo legal não determinava a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por faltar tradição e experiência nessa matéria. Esta indefinição sugere a necessidade de uma interpretação oficial capaz de esclarecer a natureza da pós-graduação, de modo que sirva de balizamento para organizar os cursos neste nível.

A legislação educacional brasileira, na época, não esclarecia realmente a definição da pós-graduação:

Artigo 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 4024/61).

De acordo com Sousa (2002), até a década de 60 a legislação educacional brasileira de nível superior era ambígua em relação ao ensino de pós-graduação. Os

cursos eram relacionados de várias formas, sem limitações de natureza, características ou metodologias.

Tendo em vista a indefinição do que se tratava ser realmente a pós-graduação, o ministro da época, Flávio Suplicy de Lacerda, solicitou ao Conselho Federal de Educação² que definisse a matéria em questão.

No Brasil, essa criação representou os anseios dos docentes que lutavam por uma educação continuada no ensino superior, das universidades e dos alunos e se articularam para defender a necessidade da implantação da pós-graduação. Ao mesmo tempo contribuiu para que muitos docentes que estavam no exterior retornassem para o país, voltando para trabalhar nesses programas.

Durante os primeiros cinquenta anos do século XX, o último nível de ensino praticamente era demarcado pelos cursos de graduação. O número de especializações era reduzido e muitas vezes sua oferta era precária. Os profissionais que desejassem aprofundar seus conhecimentos em uma área específica, dando continuidade à sua formação acadêmica, em geral portavam-se como autodidatas, ou possuíam algum tipo de orientação informal de seus antigos mestres, ou ainda recorriam a cursos no exterior (SOUSA, 2002).

Neste cenário, a pós-graduação representou uma necessidade e contribuiria não somente em termos de desenvolvimento do país, como também para compor os próprios quadros de docentes do ensino superior que almejavam realizar estudos pós-graduados. Diante desta situação o Conselho Federal de Educação assumia a responsabilidade pela regulamentação da pós-graduação no Brasil.

De acordo com Cury (2005), competia ao conselho a responsabilidade de definir e regulamentar a pós-graduação no Brasil. Entretanto, entendendo que o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases Nº. 4.024/61 somente dava competência ao Conselho Federal de Educação para regulamentar cursos que habilitassem os formandos com diplomas de privilégios para o exercício de profissões liberais, o relator buscou apoio na lei nº. 4.881. A/65, Estatuto do Magistério, no qual ficava determinado o prazo de sessenta dias para o conselho conceituar e fixar as características da pós-graduação.

Sucupira (1965), como relator, agiu desse modo por entender que:

² Esse conselho tinha como membros: Antônio Ferreira Almeida Júnior, presidente dessa câmara; Newton Sucupira, relator; José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Dumerval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características (p. 416).

Diante de sua legitimação como responsável por definir a questão da pós-graduação, o conselho iniciou essa tarefa. Desse modo, constata o relator em sua fundamentação, que para conceituar e definir os cursos de pós-graduação considerou-se os modelos norte-americanos, argumentando que a experiência brasileira em matéria de pós-graduação ainda era incipiente (SUCUPIRA, 1965).

O relator avaliou que o Brasil não tinha experiência na área de pós-graduação que desse sustentação para fundamentar seus estudos, e sendo assim, recorreu aos modelos exteriores, principalmente ao norte-americano.

De acordo com Cury (2005):

O parecer retém do sistema norte-americano os dois níveis (mestrado e doutorado), a distinção entre mestrado profissional e mestrado acadêmico (M.A.), doutorado profissional e doutorado de pesquisa (Ph. D.), as áreas de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*), a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração variável, exames de qualificação, domínio da língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado (p. 12-13).

Dessa maneira, a pós-graduação adotou o modelo e a experiência dos Estados Unidos. Conforme Lüdke (2005), no Brasil a influência do modelo norte-americano fica clara no Parecer, entretanto, o relator reconhece que esse modelo não deve constituir-se como uma pura cópia, e sim servir de orientação para definir a pós-graduação.

A partir de aprovado, se iniciou a implementação da pós-graduação no território brasileiro. Os programas foram organizados, visando à capacitação de pesquisadores e de um corpo docente qualificado e titulado. Muitos programas concretizaram-se através de intercâmbio com universidades americanas, e vários professores norte-americanos vieram desenvolver programas de pós-graduação no Brasil. De acordo com a posição de Lopes (1998),

O período considerado como de expansão da pós-graduação no Brasil se inicia em 1965, com a publicação do Parecer N°. 977 do Conselho Federal de Educação, e segue até quase o final da década de 70, entre 1977 e 1978. De uma maneira geral, os programas de pós-graduação então organizados visavam à formação do professor de nível superior, muitas vezes, inclusive, já integrante dos quadros das universidades brasileiras (p. 56).

A importância da pós-graduação, bem como sua difusão, era entendida como necessidade imposta a todos os países. Ao mesmo tempo lhe era creditada uma consequência natural do extraordinário progresso do saber tornando-se impossível um treinamento completo e adequado para muitas carreiras quando limitadas à graduação (SUCUPIRA, 1965).

Para dar conta da implementação da pós-graduação, o Parecer indicou a necessidade de uma infraestrutura e de uma superestrutura correspondente ao plano de ensino e à pesquisa que deveriam ser introduzidas nas universidades brasileiras.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (idem, ibidem, p. 416).

Nesses termos, a pós-graduação no Brasil representava um avanço indispensável para as instituições de ensino superior. Para Sucupira (1965):

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da educação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (p. 419).

A pós-graduação é um marco determinante no ensino superior brasileiro. Assim, vem contribuindo para o crescimento do país, bem como, para a implantação de um sistema organizado de estudos pós-graduados, em nível *stricto sensu*, nas diversas áreas do saber.

Para Germano (1993) e Moraes (2002), o regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o "Brasil grande". Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidrelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimentos na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades (KUENZER; MORAES, 2005).

Diante disso, é possível perceber que a preocupação do governo na época estava voltada para o desenvolvimento do país, bem como, para capacitar os recursos humanos para atender esses interesses. Tais interesses resultaram na expansão da pós-graduação.

Ramalho e Madeira (2005) defendem a posição de que:

Nos anos de 1970, no regime autoritário militar, a pós-graduação cresceu no país por uma pressão natural da expansão do ensino superior, resultante do próprio pacto político de sustentação do governo. Tratava-se de qualificar os quadros docentes, relativamente improvisados, para responder ao desafio da grande expansão do ensino de graduação, especialmente no sistema federal, e de modo particular no Norte e no Nordeste (p. 72).

Se por um lado, este momento do governo autoritário militar foi muito danoso para o país, para a democracia e para todos os cidadãos, por outro, é importante reconhecer que este período também foi de implantação da pós-graduação brasileira. Cury (2005) considera que foi no governo militar que a pós-graduação desenvolveu-se como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia.

Uma vez definida e regulamentada pelo Parecer N°. 977/65, seguiu-se a implantação da pós-graduação no Sistema Universitário Brasileiro, tendo sido contemplada na Reforma Universitária de 1968 que encampou a doutrina de

implementar a pós-graduação, e permitindo que conquistasse formalmente seu espaço (FLORES, 1995).

Além de avanços científicos e tecnológicos que eram objetivos do governo desta época, a representatividade da pós-graduação, direciona-se também, para a formação do quadro de docentes do ensino superior. No entender de Sucupira (1965),

[...] um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. *Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário.* Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados (p. 419, grifos nossos).

A pós-graduação *stricto sensu*, nesses termos, é demarcada como responsável pela formação do professor do ensino superior, e o texto de Sucupira, acima, apresenta argumentos indicando a relevância de uma formação específica para atuar neste nível de ensino.

Segundo Lüdke (2005), o relator do Parecer Nº 977/65 demonstrou preocupação ao definir funções específicas para os novos cursos sem, no entanto, destituir ou descaracterizar as funções próprias dos cursos de graduação, já estabelecidos e destinados por excelência à preparação de profissionais. É interessante notar que, entre as especificidades dos cursos do novo nível (pós-graduação), o relator ressaltava a preparação do professorado para atender à expansão do ensino superior. Essa função passou, de fato, a integrar as atribuições de nossos programas de pós-graduação, em todas as áreas, entretanto, sem a necessária discussão que outros aspectos precisariam integrar os currículos dos programas, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento.

Desse modo, a pós-graduação se constituiu como um espaço prioritário para o desenvolvimento da pesquisa, de pesquisadores e trabalhadores técnicos de alto padrão, com isso, assegurou também a formação de professores para o ensino superior.

De acordo com Sucupira (1965):

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de

cursos pós-graduados: 1) *formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade*; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (p. 120, grifos nossos).

Entendemos que o Parecer constitui-se um importante documento já que considerou a relevância da pós-graduação nas instituições de ensino superior, e, além disso, pontuou a necessidade deste ser o local para a formação de professores. Reconheceu, ainda, a importância da pós-graduação na concretização dos fins essenciais da universidade.

Entretanto, Gatti (2001) considera que o objetivo proposto no aviso ministerial constitui-se um grande desafio para a pós-graduação, ainda na atualidade. O desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico.

O Parecer Nº 977/65 ainda fazia a distinção entre os cursos de pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*. Flores (1995) considera fundamental o entendimento dessa distinção, visto que permite compreender o que significa *lato sensu* e *stricto sensu*:

O parecer com base em argumentos doutrinários e na exegese do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, formulou uma distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, e compreende a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário (p. 62).

Conforme pode ser percebido no trecho acima, no Parecer, a pós-graduação é definida por sua natureza, distinguindo a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*. A primeira seria destinada ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, almejando formar o profissional especializado, e a segunda, de formar professores e profissionais de alto nível. Saviani (2007) também complementa a relevância dessa distinção, em relação à pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*, pois segundo ele:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de *extensão*, assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (p. 182).

Para Santos (2003), o Parecer definiu a estrutura organizacional da pós-graduação *stricto sensu*, conforme o modelo norte-americano, ou seja, a pós-graduação organizou-se em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e o doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aula e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese).

O Parecer N°. 977/65 considerou que a pós-graduação *stricto sensu* seria um sistema de cursos regulares, superior à graduação, visando desenvolver com amplitude e profundidade os estudos feitos nos cursos de graduação, e conduzindo à obtenção de grau acadêmico de mestre e/ou doutor, entretanto, o mestrado não seria considerado pré-requisito para o doutorado. Nesse sentido, Saviani (2007) esclarece que:

[...] os programas têm adotada a prática de exigir, como pré-requisito para ingresso no doutorado, o mestrado concluído, embora formalmente isso não seja obrigatório, como se pode notar pela regulação da pós-graduação definida pelo Parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 1969, p.130). Trata-se de uma medida de bom senso, em consonância com a lógica que presidiu a organização da modalidade *stricto sensu*. Com efeito, como se assinalou, sendo o mestrado o nível de iniciação ao processo de formação do pesquisador; e tendo ele possibilitado familiarização com o ciclo completo da investigação objetivado na elaboração da dissertação, segue-se que a consolidação da formação do pesquisador deverá estar apoiada no processo de iniciação já realizado no decorrer do mestrado (p. 186).

Em relação a isso, Kuenzer e Moraes (2005) enfatizam que o Parecer sinalizou, ainda, um modelo flexível de organização curricular, ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado. Com o tempo, porém, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, seja por uma leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das instituições de ensino superior, constituindo-se

hoje em um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado) (CAPES, 2004, V PNPg, p. 43).

Diante do exposto, o Parecer nº 977/65 regulamentou a pós-graduação no Brasil, e o Parecer nº 77/69 estabeleceu as regras e normas para que os programas de pós-graduação *stricto sensu* pudessem ser credenciados atendendo exigências explicitadas e defendidas no Parecer nº 977/65.

A pós-graduação brasileira nasce com o propósito, de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica. E as primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas. Professores estrangeiros que aqui aportavam (seja como membros de missões acadêmicas ou foragidos da Segunda Guerra Mundial), estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados (KUENZER; MORAES, 2005).

A pós-graduação é reconhecida, como o *locus* da formação dos profissionais do ensino superior. Sendo assim, não se pode negar o compromisso científico que lhe é destinado, de qualificar cientificamente os professores, mas, sua função abarca muitas responsabilidades, dentre as quais a formação do professor para exercer a docência no ensino superior.

Então, no interior da universidade, a pós-graduação é reconhecida um rico espaço, para consolidar a formação de profissionais do ensino superior, como também, para se avançar na produção científica. Saviani (2004, p. 44) afirma que este foi um importante espaço de incremento da produção científica, e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante.

Desse modo, os educadores começaram a se aprofundar nas temáticas internas e a criticar as reformas do período da ditadura, organizando-se e produzindo estudos através da pós-graduação, processo que iniciou em meados de 1970 e ficou mais forte durante os anos de 1980.

Segundo Saviani (2004), a pós-graduação apresentou a preocupação com o significado social e político da educação, visto que além de debruçarem-se sobre a dimensão acadêmico-científica, sobre a discussão, análises e formulações para a

construção de uma escola pública, também contribuiu para a organização em âmbito trabalhista para reivindicação de direitos.

A partir dos estudos aqui observados, consideramos a importância da pós-graduação no desenvolvimento do ensino superior brasileiro e a identificamos como um local de formação dos professores para atuar no ensino superior.

Gatti (2001) acredita que os programas de pós-graduação devem se constituir, portanto, em um lugar de construção de aprendizagens, de exercício de investigação científica, de maturação quanto às teorias e tecnologias e de preparação para o exercício da docência em nível superior. Nesses termos, entendemos que a pós-graduação, regulamentada através do Parecer Nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, representou um avanço incalculável para o ensino superior brasileiro.

Deste modo, entendemos que a pós-graduação é essencial para a formação de professores do ensino superior brasileiro, contudo, verifica-se que há muitos desafios que precisam ser analisados para que isso se configure de fato.

2. Desafios para a Formação do Professor do Ensino Superior

A formação de professores é uma questão que suscita discussões e análises no cenário educacional brasileiro. Batista e Batista (2004) consideram que a temática “formação de professores” tem se inscrito na agenda de análises e investigações, como um campo de pesquisa complexo e urgente: complexo, por expressar tensões entre as perspectivas teórico-metodológicas; e, urgentes, tendo em vista, que as transformações sociais exigem que os professores dialoguem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado.

Ainda que seja uma questão que vem suscitando investigações, a formação de professores é pouco discutida nas instituições de ensino superior. Por essa razão, precisa ser encarada como mais um desafio a ser superado, a fim de que se favoreçam alternativas de formação àqueles que estão envolvidos na docência universitária.

Esse fato é enfatizado por Giolo (2006), constatando que, no ano de 2005, no conjunto dos docentes da educação superior brasileira, 35% dos professores são mestres, 22,7% são doutores, o número de especialistas corresponde a 29,4% e de graduados a 11,8%, e ainda, há um número residual de 1,1% de professores que não chegaram a obter a graduação. A partir disso, observa-se, que 41,1% desses docentes não possuem a formação específica para atuar neste nível de ensino. Diante desse

quadro, percebe-se a necessidade ampliar números de cursos e possibilitar o acesso ao nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante disso, é preciso que as instituições se mobilizem para o enfrentamento dessa problemática, de modo, que seja considerado para o ingresso no ensino superior além da titulação, também, a formação adequada para o exercício qualificado da docência.

Apesar da complexidade que envolve essa temática, Fernandes (1998) entende que:

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela restringe à formação em nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar (p. 95).

Essa situação decorre, especialmente, da primeira estrutura que organizou o nível de ensino superior no Brasil. Desde o seu início, e até hoje, esse nível de ensino sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores (MASETTO, 1998; 2003).

Sendo assim, há uma maior valorização em relação à formação do profissional em determinada área do conhecimento, contudo, não se evidencia a necessidade da formação para a docência.

Segundo Donato (2005):

O problema surge porque o profissional universitário já tem uma profissão de base; é esse título que confere legitimidade às suas práticas. Mas, desempenhar o papel docente envolve problemas distintos daqueles que sua titulação da base o capacitou a resolver. Assim, estar diante dos alunos implica, além de conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar [...] (p. 128).

Cunha (2005) enfatiza a necessidade de se fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor do ensino superior que, diferente dos outros níveis de ensino, professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela

que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica de recrutamento desses docentes para atuar no nível superior de ensino.

Nessa perspectiva, Masetto (2003) concorda com Cunha (2005) ao afirmar que,

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (2003, p. 13, grifo do autor).

Partindo desse entendimento, reconhece-se que, em determinadas áreas, a formação é realmente direcionada para o exercício de uma profissão, entretanto, salientamos que, quando este profissional se volta para a docência no ensino superior, a formação de base não lhe concede fundamentação suficiente para responder aos questionamentos apontados pelos seus alunos. Assim, como Leite, Braga, Fernandes, Genro e Ferla (1988), entendemos que este é mais um desafio posto para o ensino superior, tendo em vista que:

As universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90, estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou solução para os problemas detectados. Entre eles, o da qualificação acadêmica e didática do docente. Em primeiro lugar, porque se ampliou o número de novos professores em face das substituições e das admissões por conta das aposentadorias. Depois, porque os processos avaliativos, via de regra, mostram a ‘falta de didática’ do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios (p. 39-40).

A formação do professor para atuar no ensino superior, visivelmente vem sendo um desafio enfrentado pelos programas de formação, conseqüentemente pela própria instituição, portanto esta é uma problemática que precisa ser pensada e resolvida, com a finalidade de aprimorar o processo educativo. Sobre isso, Pachane (2006) entende que:

Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Precisa aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto a reflexão e discussão de suas práticas

e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior (p. 109).

É pertinente pontuar a necessidade de uma formação que abarque a complexidade da docência, constituindo-se um processo de incertezas e singularidades que precisa ser enfrentado pelos professores, e que, na maioria das vezes, não foi um ponto privilegiado pelos programas de formação, ou pelos cursos de graduação direcionados para o exercício de uma profissão.

Por isso, formar professores revela-se como uma necessidade intrínseca para o exercício competente da docência no ensino superior, entretanto, poucas são as instituições que se debruçam sobre esta problemática. Decorre daí outra situação, os professores que desejam esse aprofundamento, essa formação, acabam por buscar em outras instituições, na maioria das vezes, por iniciativa isolada, sem apoio institucional.

Segundo Cunha (2007):

[...] Se há muitas experiências positivas, que estão avançando na construção de referências inovadoras, essas, em geral, se constituem em iniciativas tópicas, muitas vezes solitárias e intuitivas. Trata-se de ações pessoais de alguns professores que, atingidos por uma insatisfação com os processos tradicionais de ensinar e aprender, assumem o risco de encaminhar novas práticas que respondam aos seus questionamentos ou que dêem respostas a problemas práticos. Percebe-se uma certa *desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com o movimento de profissionalização da docência no ensino superior (p. 22, grifos da autora).

Sabe-se que são poucas as iniciativas que se efetivam nas instituições de ensino superior com relação a programas que visem a formação de seus docentes. Fernandes (1998) enfatiza que, das experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição, ao sabor de sua vontade, sem o compromisso institucional efetivo com a formação dos docentes.

De acordo com Zabalza (2004);

Tradicionalmente, a formação foi considerada incumbência dos próprios professores. De modo geral, a estrutura das operações universitárias gira quase sempre em torno do eixo individual (turmas, pesquisa, publicações, formação, etc.). Supõe-se que cada um adotará as posições que melhor se adaptem à sua situação e às suas necessidades.

Com a formação aconteceu algo semelhante: cada professor universitário é responsável por sua própria formação, e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo. A consequência

disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares (p. 147).

Isaia e Bolzan (2007) argumentam que a continuidade do processo de formação docente implica em apoio da instituição, visto ser este um movimento mais amplo de apropriação de conhecimentos:

Cabe ao docente, com ajuda intra e interinstitucional, passar de simples especialista de sua disciplina para professor dessa mesma disciplina. Esse movimento envolve conhecimento específico e pedagógico, tendo como meta a atividade docente voltada para a aprendizagem do aluno, ou seja, apropriação por parte deste de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessários à sua formação profissional (p. 165-166).

As autoras defendem como imprescindível formar professores para o exercício da docência, e esse esforço precisa ser tanto individual, quanto de instituições nas quais trabalham. A união desses esforços pode possibilitar as condições para que o processo de formação se efetive realmente.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem uma concepção de formação assentada no campo social da prática educativa e de ensinar, as quais precisam ser estimuladas nas instituições de ensino superior:

[...] tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ela requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaura práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (p. 186).

Ressalta-se que a tarefa de sensibilizar as instituições de ensino superior para investir em programas de formação para a docência não é fácil, inclusive nos programas de pós-graduação, espaços privilegiados para que a formação deste profissional aconteça. Nos programas de pós-graduação, percebe-se uma preocupação maior com a formação do pesquisador, mas a formação docente, também, é de sua responsabilidade.

Em relação a isso, Gatti (2001) esclarece que, inicialmente, os mestrados e doutorados tinham outras atribuições que foram minimizadas e deixadas de lado, a exemplo de formar professores para atuarem no ensino superior, o que é muito diferente

de formar pesquisadores. Atualmente, este é um dos desafios que vêm sendo colocado, e isso requer um olhar mais detalhado e comprometido com a formação para a docência, atividade que será realizada por aqueles profissionais que estejam atuando como professores no ensino superior.

Outro desafio para a consolidação da formação de professores para esse nível de ensino refere-se ao tipo de formação que deve ser oferecida aos docentes. Em relação a isso, Zabalza (2004) propõe algumas indagações: que tipo de formação? Formação para que? Formação sobre o quê? Formação para quem? Quem deve ministrá-la? Que modelos e metodologias? Evidencia, assim, uma preocupação relevante com o processo de formação do docente para atuar no ensino superior.

Esses questionamentos são necessários no processo de formação, considerando que este permeia todos os processos da vida do ser humano, não somente como professor. Por isso, essas são preocupações que devem ser evidenciadas, no intuito de que o processo formativo seja considerado de relevância tanto para o professor, quanto para a instituição.

Diante desses questionamentos, acreditamos ser necessário compreender o significado do termo formação. Fazemos isso com base em alguns posicionamentos de autores que explicitam esta temática.

O termo formação está imbricado em meio a vários significados e concepções. No entendimento de Batista (2004), a formação existe desde a nossa concepção como ser humano, nos primeiros ensinamentos em família, na educação formal e nas experiências pessoais ao longo de nossa existência. Acreditamos ser um processo dinâmico e contínuo, ou seja, a formação é um processo de aquisição, construção e reconstrução do conhecimento.

A partir desse entendimento, a formação vai além do concebido pelo modelo da racionalidade técnica que privilegia momentos pontuais e formais na vida da pessoa. O formar-se sob uma outra concepção, ao contrário, se amplia para os contextos com os quais o professor se defronta nas suas relações com os outros, e com o conhecimento. A ideia de formação como processo é pontuada desse modo, por Mizukami (2002):

A idéia de processo – e, portanto, de *continuun* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor,

garantindo, ao mesmo tempo, os nexos, entre formação inicial, a continuada e as experiências vividas (p. 16).

Concordamos com a autora que a formação é um *continuum* em que vão sendo construídas dimensões pessoal e profissional, a partir de trocas de experiências com outros, sejam professores, sejam alunos.

Um outro conceito de formação que extrapola a ideia de aquisição é defendido por Donato (2005). De acordo com ela, implica em modificar relações e transformar o pensar, o sentir e o agir. Donato (2005) afirma ainda que:

Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa (p. 130).

Batista (2004) entende que formar constitui e é constituído pelo ato de ensinar e aprender. Nessa perspectiva a autora situa expressões como:

[...] desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção, processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o (p. 71).

A autora complementa afirmando que a formação significa a construção de conhecimentos relativos a diferentes contextos: sociais, culturais, educacionais, profissionais. Assim, desfaz a ideia de formar-se como algo pronto que se completa e finaliza, e assume uma compreensão de formação como processo permanente, com movimentos provisórios de terminalidade, considerando que nesse processo sempre são geradas novas oportunidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, considera-se que a formação do professor do ensino superior precisa considerar os diversos saberes, a complexidade do processo educativo e das relações humanas no contexto social, político, econômico e cultural.

O processo formativo também implica o compromisso do professor, para que tenha realmente a consciência da especificidade da docência universitária, a fim de que possa conhecer as necessidades e concretizar uma aprendizagem efetiva.

Os estudos de García (apud ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 164) indicam que, sem a autoformação, a hetero e a interformação são inócuas, uma vez que, se o professor não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco poderá ser feito.

Essas três dimensões do processo formativo ocorrem interligadas. Ou seja, o professor forma-se através da reflexão sobre seu percurso de formação pessoal e profissional, de seus questionamentos, atitudes e posicionamentos atuando como docente no ensino superior. Também, se forma na relação com os outros professores, através de diálogos, partilhas e trocas de experiências, e internamente através de sua compreensão crítica, do próprio saber, fazer e ser na docência.

As ideias de Garcia são análogas às de Gaston Pineau (2003) relativas a formação do formador. Ambos entendem que o formador forma a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus processos pessoais e profissionais (*auto-formação*); forma-se na relação com os outros (*hetero-formação*); forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*eco-formação*).

Portanto, a formação não ocorre isoladamente, integra a formação do eu, em relação com os outros e com coisas que o cercam. Semelhantes as ideias de Pineau (2003), Batista (2004) reconhece três dimensões no processo de formação:

[...] dimensão individual, a qual revela intenções, projetos, informações, que condicionam a maneira de agir da pessoa; dimensão social, marcada pelas tradições, pelos conhecimentos, valores que orientam as relações entre pessoas e grupos; dimensão educacional, desvelada no encontro das diferentes áreas científicas, com as ênfases, culturas, conteúdos e metodologias que caracterizam diferentes propostas de formação profissional (p. 73).

Batista (2004) considera que os professores precisam pensar a formação a partir do reconhecimento de um processo pessoal, mas, o formar-se somente ocorre em interação com os outros. Além disso, os conteúdos escolares e acadêmicos, as estratégias metodológicas, o planejamento das situações de aprendizagem, as práticas avaliativas, as relações professor-aluno e aluno-aluno, são mediações importantes na dinâmica de formação profissional. Todas essas mediações precisam levar em conta o

lugar, o momento histórico, as relações com a realidade e as expectativas do profissional que a sociedade deseja.

A partir desse entendimento, a formação integra três dimensões: pessoal, social e educacional que envolve o professor nas diversas relações, permitindo-lhe refletir, analisar e repensar sua atuação na docência.

Diante do exposto, é preciso superar a visão restrita de formar professores. Leite e Ramos (2007) defendem que formação não pode limitar-se a transmitir o conhecimento existente, isto é, a instruir, também lhe compete desencadear processos que permitam a construção de novos conhecimentos.

Imbernón (2009) alerta que se deve abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar o conceito de formação que consiste em organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

A partir desse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2002) alertam que a formação como treinamento de profissionais tem sido a prática dominante no Brasil:

Essa concepção minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades (p. 254-255).

Nosso entendimento é que faz-se necessário ultrapassar essa concepção de formar como um treinamento, e passar a considerá-la com um processo contínuo que o (a) professor (a) vivencia durante toda a sua vida, seja como aluno, como docente, enfim, como pessoa, tal vivência lhe possibilita redimensionar ações na prática educativa e, também, sua atuação na sociedade.

Freire (1996) defende que a formação deve ser um processo permanente, no qual o momento mais importante seja o da reflexão crítica sobre a própria prática, ou seja, a formação se dá constante e processualmente, possibilitando ao professor a análise crítica da docência.

Imbernón (2009) também argumenta que a formação permanente tem como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes. Além disso,

exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Diante do exposto, entendemos ser necessária a reflexão sobre a formação de professores, possibilitando sua análise, afora isso, a compreensão da ação docente e a intervenção na realidade em que está inserido.

Para consolidar a formação permanente, Isaia (2005) acredita que esta precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, e envolver o grupo de professores, as instituições e as políticas formativas de nível superior. Sendo assim, formar professores supõe um sistema organizado e compromissado com essa formação. Em relação a isso, Pachane (2006) esclarece que:

A formação permanente inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até mesmo pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino. Destina-se a professores já atuantes e tem por finalidade, em geral, a melhoria não apenas do professor, individualmente, mas também do desenvolvimento curricular e institucional como um todo.

Isaia e Bolzan (2007) defendem que pensar a formação desse modo implica:

[...] compreendê-la dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre professores e seus alunos; os modos de interação através da rede de relações estabelecidas para apropriação dos conhecimentos; as histórias de vidas dos professores – análise das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (p. 163).

O comprometimento com a formação do docente do ensino superior implica ser pensada como uma rede de relações, nas quais estão imbricadas questões inerentes ao processo educativo, relações entre a teoria e a prática pedagógica, análise das situações vivenciadas, com a mediação do saber e do saber-fazer, em um processo constante.

Verificamos que esses desafios também precisam ser enfrentados coletivamente, é urgente (re)pensar a formação de professores para atuar no ensino superior. É imprescindível que a universidade invista em programas de formação, criando espaços com o objetivo de atender aos anseios dos professores.

Além disso, é necessário apoio institucional, aos professores que buscam dar continuidade ao processo formativo. Diante de poucos programas e vagas limitadas, muitos professores recorrem a outras instituições, e assim, precisam ser liberados para que possam ter acesso e permanência a esses cursos.

Acreditamos que a formação de professores do ensino superior implica em um compromisso que perpassa pela instituição, pelas políticas de formação e pelos programas que podem favorecer alternativas de formação para os docentes que exercem a docência no ensino superior.

Considerações Finais

A formação de professores para o ensino superior é uma questão complexa, porque não se trata apenas de formar o pesquisador, mas também o professor, esta situação foi assinalada no Parecer nº 977/65 que indicava esta necessidade para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* precisam considerar as duas dimensões nesta formação, rompendo com o que constatou Cunha (2005, p.73) ao evidenciar que “[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção”.

Pontua-se que não pode haver uma cisão nesta formação, este é um dos desafios postos para a formação de professores na docência universitária. Além disso, é preciso enfrentar e superar os demais desafios que se apresentam neste processo, como: valorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino; a docência não é algo simples, mas uma ação complexa; a formação não é terminal, mas um processo; o professor não é o único responsável pelo seu desenvolvimento é preciso apoio institucional.

Referências

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BATISTA, Sylvia Helena. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva: **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61**. Brasília, DF. 1961(Revogada).

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPg) 2005-2010**. MEC/CAPES. Brasília, DF. Brasil.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: ____ (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE no 977/65**. In: Revista Brasileira de educação. Nº. 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. - Campinas, SP: Papyrus, 1998. - (Coleção Práxis).

FLORES, Elizabeth Dueñas Peña de. **A pós-graduação em educação: o caso da Unicamp na opinião de professores, ex-alunos e alunos**. Unicamp, SP, Brasil. Tese de doutorado. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18. Set/Out/Nov/Dez. 2001.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** Vol. 26, nº. 93. Campinas Sept./Dec. 2005.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): Concepções de conhecimento e pesquisa. In: **Revista Brasileira de educação** Nº. 7. Jan/Fev/Mar/Abr, 1998.

LUDKE, Menga. Depoimentos: Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2005. Nº. 30.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (org.). **Docência na universidade**. - Campinas, SP: Papyrus, 1998. - (Coleção Práxis).

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação).

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2005. Nº. 30.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas. V. 24, nº. 83, p.627-641, agosto. 2003.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval e outros. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

_____. Doutorado em Educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n. 21, p181-197, maio./ago.2007.

SOUSA, Marcos de. Uma Visão do Ensino de Pós-Graduação no Brasil. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão** – CESUC – Ano IV – nº. 06 – 1º. Semestre. 2002.

SUCUPIRA, Newton. A idéia de universidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP. Vol. XLIV. Outubro-Dezembro, 1965. N.º100.

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

Recebido em 05/7/2013. Aceito em 15/10/2013.

Contato: E-mail: anne_tista@hotmail.com.