

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUTOS DE UM PROGRAMA INSTITUCIONAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA E DAS ENGENHARIAS

SILVA, Glaucia Maria¹, RIVAS, Noeli Prestes Padilha²

¹Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Química - glauciams@ffclrp.usp.br

² Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão/Departamento de Educação, Informação e Comunicação - noerivas@ffclrp.usp.br

SUBTEMA 5: A Importância da Formação de Professores para o Desenvolvimento

O texto contempla resultados de pesquisa, balizada nos estudos de Cunha, Pimenta, Lopes e Bernstein, cujo objetivo é refletir acerca da formação pedagógica do professor universitário, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, em uma Universidade pública brasileira. A problemática desta investigação justifica-se face aos atuais desafios para a Educação Superior no que concerne às influências da queda das fronteiras do conhecimento, da democratização desse nível de ensino e ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador. No modelo que permeia a universidade brasileira, a função ensino ocupa lugar secundário, pois suas prioridades são concentradas na pesquisa e elaboração do conhecimento científico. O *corpus* é constituído pelos programas de ensino de disciplinas de pós-graduação da área de Ciências Exatas, da Terra e Engenharias no contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Esses programas foram submetidos à análise documental e análise de conteúdo, tendo como aporte teórico a teoria dos campos de *recontextualização* que são entendidos como campos de contestação e se materializam no currículo, bem como na tradição das *disciplinas de referência* acadêmica. Os dados revelam currículos em que há predominância de conteúdos centrados em metodologias e estratégias de ensino, na perspectiva das didáticas especiais relacionadas aos campos das respectivas ciências. Nesse âmbito, a preparação didática para a docência superior apresenta enfoque tecnocrático com abordagem nas dimensões propositiva, normativa e instrumental, secundarizando os pressupostos teóricos e epistemológicos da prática docente. Observa-se ainda que os processos de negociação e conflito do conhecimento técnico-científico extrapolam a territorialidade da Instituição e envolvem os

sujeitos e os grupos sociais de referência, a produção de conhecimento, seu lugar social e institucional, revelando a valorização do sujeito pesquisador em detrimento do sujeito professor.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação de Professores; Programa de Aperfeiçoamento do Ensino; Pós-graduação.

Introdução

A crescente internacionalização de pesquisas que tratam da formação do docente para o ensino superior constitui um dos grandes avanços nas últimas décadas, denotando a fertilidade de tais questionamentos sobre a profissão docente em sua complexidade presente no ofício de ensinar. Assumindo que um professor necessita de formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que esteja apto para a investigação científica e didática, emerge em toda sua complexidade a tarefa de sua preparação e constante atualização.

As mudanças na sociedade fizeram com que novas condições de trabalho fossem impostas ao professor do ensino superior e também lhe foi exigida uma adequação de seu perfil profissional para enfrentar as atividades cuja complexidade aumentara com o passar do tempo. Não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, é preciso transpô-lo para situações educativas com um profundo conhecimento das relações entre sociedade, educação e economia. Na tentativa de acompanhar essas mudanças, certamente tais professores terão que desenvolver saberes e realizar práticas com êxito. Somente assim farão jus às expectativas de seus alunos, mas dificilmente saberão teorizar sobre o que fazem se estiverem distantes das condições prévias à profissionalização da docência.

A pesquisa, sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária, regula tempo e dedicação dos docentes que nela atuam e afetam a função primeira dessa instituição, a docência. Essa prioridade atinge fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e as práticas do ensinar e aprender, desse modo cada professor está preparado para abordar com mais propriedade temas relacionados apenas à sua pesquisa, ou seja, restritos a um conhecimento específico.

As novas demandas exigidas dos professores, apresentadas anteriormente, nos levam a crer que paira um silêncio sobre sua formação pedagógica, tanto que ao ingressarem na carreira sem a reflexão sobre os fundamentos da profissão docente teórico-prática, o professor repete

modelos profissionais culturais e históricos e toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo que, como especialista, ele domina, destinado à memorização pelos estudantes e ao sucesso nos exames (Cunha, 2010; Pimenta & Anastasiou, 2005).

A produção e a socialização do conhecimento são constitutivas da formação humana e, nas universidades, assumem significativo caráter, ou seja, responder com qualidade às exigências e necessidades da sociedade. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é condição necessária para não transformar a negociação em um ato de rendição “(...) A única forma de evitar a rendição é criar condições para uma universidade cooperativa em solidariedade com seu papel global” (Santos, 2013, p.309-310).

Assim, a problemática desta investigação evidencia os atuais desafios para a formação da docência no ensino superior em decorrência, entre outros fatores apontados, da democratização e ampliação desse nível de ensino, ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador, e especialização curricular no campo disciplinar. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (Zanchet, Cunha & Souza; 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência, sendo denominadas conhecimentos/saberes pedagógicos.

O texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar os currículos das disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, inseridos no programa destinado ao aprimoramento da formação didática (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino-PAE), em uma instituição pública de ensino superior, no Estado de São Paulo, tendo como questão problematizadora: como os conhecimentos científico-tecnológicos do Currículo se expressam na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino e na formação de pós-graduandos para a docência universitária? No primeiro momento, discorre-se acerca dos contributos pedagógicos e curriculares necessários à área da docência universitária. Após, descreve-se os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne à formação pedagógica de professores para a educação superior, no espaço da pós-graduação *stricto sensu*, na área de estudo em pauta. No terceiro momento elabora-se uma síntese, triangulando o contexto universitário, o processo

de formação docente (Ciências Exatas, da Terra e Engenharias) e as perspectivas para o Ensino Superior.

O conhecimento pedagógico e curricular na construção da docência universitária

No modelo que permeia a universidade brasileira, a formação pedagógica de professores ocupa um lugar secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral considerado com exclusividade nos programas de pós-graduação. Por conseguinte, ser professor ultrapassa o domínio de conteúdo, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante uma reflexão e atuação intencional da atividade pedagógica. (Almeida & Pimenta, 2011; Cunha, 2010; Lucarelli, 2009; Nóvoa, 2009; Zabalza, 2009).

Lucarelli (2009, p.67) argumenta que "poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado". Evidencia-se, portanto, extraordinário desafio nessa área no sentido de transpor as posições que oscilam entre dois polos: um que concebe a profissão acadêmica como um espaço construído para além das disciplinas de origem, e outro que considera os conhecimentos específicos como o fator determinante da identificação ocupacional. Nóvoa (2009, p.30-31) traz contribuições na medida em que aponta cinco disposições que são essenciais para a definição da profissionalidade docente: "(...) o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.". Ressalta o autor que essas dimensões se interrelacionam e, nesse processo, imbricam-se a *pessoalidade*, a *profissionalidade* e a *instituição* universitária.

O ensino universitário, na perspectiva de Zabalza (2009) requer conhecimentos específicos, ou seja, um sistema de análises que englobe elementos teóricos (que atuam como decodificadores) e técnicos (conhecimentos práticos), os quais são desenvolvidos de forma sistemática, baseados em dados obtidos por meio de processos e fontes selecionadas, ou seja, formação inicial e continuada e pesquisa. Para Cunha (2010) o conhecimento pedagógico e curricular dos professores universitários se consubstancia nos saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, com a ambiência da aprendizagem, com o contexto sócio histórico dos

alunos, com o planejamento das atividades de ensino, com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e com a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, a profissão docente universitária é complexa, contextual, impregnada de valores e possibilidades de ação sobre pessoas e contextos. Refletir acerca dos construtos pedagógicos e curriculares na Área das Ciências Exatas, Terra e Engenharias pressupõe analisá-los no contexto da formação do pós-graduando, considerando-se a tradição da área, que tem na pesquisa o principal foco.

A Preparação Pedagógica no contexto da área de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Em 1992 foi criado, na universidade em estudo, um projeto piloto denominado Iniciação ao Ensino Superior, com o intuito de se investir na formação docente dos pós-graduandos para o ensino superior. A reformulação dessa proposta culminou com a criação do *Programa de Aperfeiçoamento do Ensino* (PAE) que foi estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrandos ou doutorandos junto a uma disciplina da graduação. A partir do ano 2000, o PAE passou a ter duas etapas, a primeira de preparação pedagógica e outra de estágio supervisionado em docência, tendo ambas a duração de um semestre letivo. A Etapa de Preparação Pedagógica pode ser ofertada como: i) uma disciplina de Pós-Graduação cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; ii) um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, tendo como tema as questões do Ensino Superior; ou iii) um núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de programas de disciplinas e planejamento de cursos. Apesar de se constituir em um programa institucional está sujeito a várias interpretações e operacionalizações, tendo em vista a autonomia das unidades que compõem a universidade. (USP, 2013).

Fundamentos Metodológicos

Trata-se de pesquisa qualitativa envolvendo um programa institucional de formação pedagógica em Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Exatas e da Terra e de Engenharias de uma Universidade pública brasileira. Nesse contexto, o *corpus* dessa pesquisa é composto por 43 programas de ensino referentes às disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE na área acima citada. O levantamento desses programas foi realizado a partir do sítio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação dessa universidade (<http://www.>

prpg.usp.br/?page_id=802) e acessados no Sistema da Pós-Graduação, denominado Janus web ([https://uspdigital.usp.br/janus/comum/ entrada.jsf](https://uspdigital.usp.br/janus/comum/entrada.jsf)).

Fez-se primeiramente, um levantamento bibliográfico que propiciou o estudo da literatura a respeito do papel da Universidade, da docência universitária e do currículo, além de aspectos da legislação e de documentos normativos relativos ao Programa PAE e à docência no Ensino Superior, em particular na área estudada.

Em seguida, foram analisados os currículos das disciplinas PAE por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e Gomes (2008), utilizando categorias elaboradas a partir do documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação” (USP, 2013)”.

A etapa de Preparação Pedagógica do PAE nos Programas de Pós-Graduação

No levantamento da Etapa de Preparação Pedagógica no PAE em Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Exatas e da Terra e das Engenharias de uma Universidade pública brasileira foram encontradas 43 disciplinas como mostram as Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Relação de disciplinas do PAE nos Programas de Pós-Graduação na área de Ciências Exatas e da Terra.

Área	Disciplinas do PAE	número de disciplinas
Física	Preparação Pedagógica de Ensino (F); Práticas Pedagógicas & Comunicação e Expressão Oral (FSC)	02
Geologia	Preparação Pedagógica (AG); Preparação pedagógica para Geociências (GEO)	02
Matemática	Preparação Pedagógica (MC1); Preparação Pedagógica (MC2); Preparação à Docência de Graduação (ME1); Preparação Pedagógica (ME2)	04
Química	Aspectos Avançados da Docência no Ensino Superior de Química (QSC); Didática em Bioquímica (Q2); Docência no Ensino Superior: Aspectos Didáticos e Pedagógicos (QFRP); Ensino de Bioquímica (Q1); Planejamento de Aulas Práticas de Bioquímica e Biologia Molecular (Q3); Prática de Ensino de Química e Bioquímica (Q4)	06

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Sistema Janus/USP, 2015.

Tabela 2. Relação de disciplinas do PAE nos Programas de Pós-Graduação das Engenharias.

Unidade	Disciplinas do PAE	Número de Disciplinas
Escola de Engenharia de São Carlos	Preparação Pedagógica (ESC1); Pesquisa Bibliográfica (ESC2); Preparação Pedagógica (ESC3); Métodos e tecnologias para apoiar o processo de Ensino e Aprendizagem em Engenharia (ESC4); Preparação Pedagógica: Ensino em Geotecnia (ESC5); Metodologia do Ensino de Engenharia (ESC6); Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia (ESC7); Estratégias Instrucionais (ESC8); Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia de Estruturas (ESC9).	09
Escola Politécnica	Didática e Prática do Ensino em Engenharia (EP1); Tecnologia de Ensino de Engenharia (EP2).	02
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	Ambiente, Sociedade e Prática Docente de Ensino Superior (ESALQ1); Educação, Ambiente e Sociedade: os Desafios da Docência no Ensino (ESALQ2); Diálogos sobre o Ensino Superior (ESALQ3); Preparação Pedagógica em Ciência e Tecnologia de Alimentos I (ESALQ4); Oficina de Educação Superior (ESALQ5); Preparação Pedagógica em Estatística e Experimentação Agrônômica (ESALQ6); Diálogos Sobre o Ensino Superior (ESALQ7); Preparação Pedagógica PAE (ESALQ8); Preparação Pedagógica em Entomologia (ESALQ9); Preparação Pedagógica para o Ensino de Solos (ESALQ10); Preparação Pedagógica em Ciência Animal e Pastagens (ESALQ11).	11
Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos	Autoconfiança e Técnicas de Oratória (FZEA1); Metodologia Científica (FZEA2); Preparação Pedagógica em Ciência da Engenharia de Alimentos (FZEA3); Preparação Pedagógica em Engenharia e Ciência de Materiais (FZEA4).	04
Interunidades em Biotecnologia	Seminários Gerais (IB1)	01
Escola de Engenharia de Lorena	Didática e Prática do Ensino de Engenharia (EEL1)	01
Interunidades em Energia	Ensaio Pedagógicos (IE1)	01

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Sistema Janus/USP, 2015.

De acordo com essas tabelas, os Programas de Pós-Graduação na área de Ciências Exatas e da Terra oferecem 14 disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do PAE e os Programas da área das Engenharias ofertam 29 disciplinas, totalizando 43 disciplinas como já mencionado.

Os currículos dessas disciplinas (Programa de Disciplina) foram estudados por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e Gomes (2008), utilizando categorias elaboradas a partir do documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação” (USP, 2013). O campo de recontextualização de Bernstein (1996) e as interpretações de Lopes e Macedo (2014) foram fundantes na análise dos dados.

Os Programas de disciplinas analisados permitem inferir que houve valorização do conhecimento especializado como fonte para o currículo, pois mesmo os conhecimentos pedagógicos selecionados parecem seguir a lógica dos conhecimentos de referência, com concepções de ciência e de modos de produção do conhecimento que caracterizam a área. Em alguns casos, percebe-se nos currículos a incorporação de discursos originários tanto da academia como de propostas curriculares de cursos de formação continuada para docentes oferecidos na própria universidade. Segundo Bernstein (1996), tais discursos são recontextualizados nesse processo de incorporação, passando inicialmente por uma descontextualização, uma vez que alguns textos são selecionados em detrimento de outros, e são levados para outros contextos de questões e relações sociais distintas. Ainda de acordo com esse autor, é nesse momento de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia. O currículo é compreendido como espaço da práxis pedagógica, constituída pela ação e reflexão assentada no mundo real e nos alunos reais, tendo por base que o conhecer é uma construção social que acontece num contexto de significados e interpretação. Assim, temos uma mudança da posição do texto em relação a outros textos, situações e práticas juntamente com reposicionamento e focalização. Deste modo, o currículo é processo e o seu desenvolvimento é político porque envolve significados em conflitos (Pacheco & Oliveira, 2013, p.40). O que significa formar um professor para atuar na área das Ciências Exatas, da Terra e das Engenharias?

Além disso, o currículo de 19 disciplinas denominadas “Preparação Pedagógica” abordam concepções de ciência e de modos de produção do conhecimento, seus limites e possibilidades para o desenvolvimento do ensino. Contemplam conteúdos referentes às práticas

iniciais para a formação pessoal, didática e pedagógica dos futuros docentes. Propõem o estudo de temas de metodologia do ensino superior, bem como reflexões iniciais sobre os fundamentos da educação, psicologia da aprendizagem e questões contemporâneas da educação. Outro ponto que chama atenção é que, em várias propostas, há temas que visam sensibilizar o futuro docente para a importância das questões éticas relacionadas à prática docente.

Porém, a contradição que se observa nessas disciplinas diz respeito a sua organização espacial e temporal, pois parece não haver espaço para o debate sobre as compartimentações e hierarquias disciplinares bem como para as possibilidades de integração curricular (Oliveira et al, 2012). Em alguns casos, percebe-se nos currículos a incorporação de discursos originários tanto da academia como de propostas curriculares de cursos de formação continuada para docentes oferecidos na própria universidade.

Os currículos (MCI, MC2, ME1, ME2, QU1, QU2, ESC1a 9 e ESALQ 1 a 11) refletem as profundas mudanças pelas quais o ensino das profissões vêm passando, num movimento de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e em propostas de práticas de ensino balizadas pela integração da teoria com a prática com vistas à aprendizagem significativa; por metodologias inovadoras de ensino que possam desenvolver as capacidades investigadoras dos alunos, o poder crítico de análise e síntese de problemas e que criem condições para o estudante gerir a própria formação. Por outro lado, evidencia-se nessa área apreensão com a tecnologia de uma forma geral, bem como com a pesquisa de ponta.

No campo do currículo a multiplicidade característica da contemporaneidade não vem se configurando como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se interrelacionam produzindo *híbridos culturais* (Lopes & Macedo, 2014). Verifica-se, em menor grau, o currículo centrado em disciplinas, quando se trata de disciplinas de cunho pedagógico. Destaca-se também nos programas de ensino a concepção de didática em uma dimensão propositiva-normativa (Davini, 1996). Esse aspecto pode ser fruto da expressiva presença de especialistas “conteudistas” entre os docentes responsáveis pelas disciplinas da Etapa de Preparação do PAE, cujas temáticas abordam conhecimento sobre metodologia de ensino e de pesquisa, tecnologias aplicadas ao ensino, processo de tutoria, aprendizado centrado em problemas, principais metas do ensino de graduação, modelos de estrutura curricular, tendências atuais do ensino, questões didático-pedagógicas para futura atuação na Educação Superior, concepção e instrumentos de avaliação, relação aluno-professor,

planejamento de ensino, elaboração de Projeto Pedagógico, conhecimento de diretrizes curriculares de Cursos de Graduação e preparo de material didático.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que há centralidade de disciplinas relacionadas ao Programa PAE na área de Ciências Exatas e da Terra e das Engenharias. Essa centralidade parece revelar o grau de importância que as unidades atribuem à preparação do professor para a educação superior, não necessariamente valorizando a formação pedagógica nas disciplinas de referência. Em síntese, os dados revelam que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Ao analisar os documentos infere-se que a iniciativa de formação docente dos pós-graduandos da universidade investigada tem ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, cujos aspectos institucionais e curriculares, que fazem parte da atividade docente, são secundarizados nos currículos analisados. No contexto dessas mudanças é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (Bernstein, 1996).

A produção de conhecimento, a formação profissional na área de exatas, da terra e engenharias devem ser tomadas como indissociáveis de uma nova prática, constituindo-se como articulares para a formação do pós-graduando. No entanto, ressalta-se que o PAE, como lócus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao auxílio financeiro concedido pelo CNPq (Projeto de pesquisa “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação na USP”, processo nº 472115/2014-6).

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. I. & Pimenta, S. G. (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias e lugares de formação Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin.
- Davini, M.C. (1996). *La formación docente en debate*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gomes, R. (2008). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: M.C.S. Minayo (Ed.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ªed. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, A.C. & Macedo, E. (2014). *Teorias do Currículo*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lucarelli, E. (2009). *Práticas protagônicas e innovación em la universidad*. In M. I. Cunha et al (Eds). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, Brasil: UEFS Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, H. B. et al. (2012). A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. *Poiesis Pedagógica*, v.9, n.2, p. 3-19.
- Pacheco, J. & Oliveira, M. R.(Eds) (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. 1ª ed. Campinas, Brasil: Papyrus.
- Santos, B. S. (2013). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre, Brasil: Penso, pp.301-310.
- USP (2013). Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. As Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. São Paulo, Brasil: USP.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Espanha: Narcea.

Zanchet, B. A; Cunha, M. I. & Souza, H. M. (2009). A Pós- Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade & Cultura*, v. 28, p.93-105.