

# A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA CIÊNCIA DA SAÚDE DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.

Vanessa T. Bueno Campos

## **Resumo**

Este artigo foi organizado a partir de pesquisas sobre docência na educação superior, realizadas desde 2006, por um grupo de pesquisadores vinculados a uma Instituição Federal de Ensino Superior da região sudeste. Para subsidiar as análises e consequentes reflexões, apresentaremos nesse estudo dados obtidos em investigação realizada entre de 2009 e 2014 que objetivou apreender a contribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, à formação docente na área das ciências da saúde de IFES das regiões sul e nordeste do Brasil. Mapeamos e analisamos os objetivos e as disciplinas de 115 cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Os dados revelaram que, em geral, os cursos de pós-graduação ainda não oferecem uma formação preocupada e comprometida com os aspectos didático-pedagógicos.

**Palavras chave:** formação docente; formação pós-graduação; ensino superior.

## **Introdução**

As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior nos últimos anos têm se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de (re)significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. E no contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos à importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente.

Nessa perspectiva, esse artigo insere-se na área de formação de professores e tem como objetivo discutir a docência no ensino superior e sua conseqüente necessidade de formação pedagógica. As análises e reflexões foram suscitadas a partir de pesquisas sobre docência no ensino superior, realizadas desde 2006, por um grupo de professores vinculados a um Programa de Pós-Graduação em Educação da região sudeste e que têm por objetivo investigar como os docentes universitários brasileiros desenvolvem-se profissionalmente, que saberes e práticas permeiam sua atuação. Entre as investigações realizadas, apresentamos nesse artigo, reflexões oriundas de uma pesquisa realizada entre 2012 e 2014, na qual objetivamos analisar a formação para a docência na educação superior oferecida nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da área da ciência da saúde de Instituições Federais Ensino Superior Brasileiras, na formação pedagógica de mestrandos e doutorandos.

A escolha de IFES, enquanto *locus* de investigação se justifica, pois há, segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (BRASIL/CAPES, 2011), 64.126 pós-graduandos (mestrandos e doutorandos), distribuídos em 1.280 programas de pós-graduação acadêmicos, *stricto sensu*, de Instituições Federais de Ensino Superior em todo território nacional.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: (a) através dos dados disponibilizados *on line* e nessa etapa realizamos a catalogação das IFES nas regiões Nordeste e Sul do Brasil; (b) após a identificação das IFES que disponibilizam informações sobre a instituição na *internet*, procedemos a busca das páginas dos programas de pós-graduação; (c) nas páginas dos programas de pós-graduação na área das ciências da saúde mapeamos e analisamos os objetivos e as disciplinas oferecidas em 115 cursos de 11 IFES na região sul e em 18 IFES na região nordeste.

A partir da análise dos dados encontrados, balizada pelo referencial teórico, foi possível inferir, a existência de um hiato entre os objetivos declarados pelos cursos de pós-graduação e a efetivação da formação, mediante as disciplinas oferecidas. Nesse sentido, consideramos que as políticas de formação de docentes para o ensino superior pouco têm contribuído, no sentido de garantir efetivamente uma formação preocupada e comprometida com os aspectos didático-pedagógicos.

**O espaço da formação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde**

Consideramos que a docência é uma atividade complexa e que exige tanto uma formação cuidadosa, comprometida como singulares condições de exercício do magistério. Cunha (2010, p. 83) afirma que é preciso uma distinguir a profissão docente das demais, pois segundo a autora

[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras (CUNHA, 2010, p. 83).

No que se refere ao trabalho docente no ensino superior, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. A autora afirma ainda que à essas funções agregam-se novas atribuições que o docente do ensino superior deve executar, tornando mais complexo o exercício profissional:

[...] o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109).

Compreendida como multifacetada, a docência vem sendo estudada por diferentes abordagens que dão ênfase a formação inicial ou continuada dos professores, a prática pedagógica, a didática, o processo de ensino e aprendizagem, as políticas públicas, as condições de trabalho, os saberes necessários à docência, a ambiência docente, a profissionalização do professor, dentre outras que se encontram disponíveis na literatura da área. Essa multiplicidade de abordagens nos permite afirmar que este é um campo fértil e em constante expansão.

Pesquisas realizadas em âmbito nacional evidenciam que a expansão quantitativa da educação superior implicou também no aumento da quantidade de professores para atuarem nesse nível de ensino. Esses estudos também revelam que o mesmo não ocorreu com relação a formação específica desses profissionais que contemple a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da docência, são, sem dúvida, os principais fatores que interferem na qualidade do ensino superior brasileiro.

As instituições de ensino superior, em todo território brasileiro, atualmente, admitem, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das

mais diversas áreas do conhecimento. De acordo com dados do “Relatório dos Resultados da Etapa da Avaliação Trienal (2010)”, realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (BRASIL/CAPES, 2011) o número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos a quantidade de pesquisadores formados por ano no País passou de 26 mil para cerca de 53 mil. Em 2009, 161 mil estudantes estavam matriculados em programas de mestrado e doutorado de universidades brasileiras. O número equivale a 90% da soma dos mestres e doutores titulados no País de 2003 até 2009. Em 2010, 12 mil receberam o título de doutor e 41 mil o de mestre. Apesar desses indicativos, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e continuada desses docentes. É importante destacar que compete ao professor do ensino superior duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

Do ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências aos professores:

(i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB.9394/96, art.13).

O enunciado da LDB 9394/96 explicita a docência enquanto uma atividade especializada e que requer, conseqüentemente, uma formação especializada. Entretanto, a referida lei define que a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério do ensino superior, deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação” para o exercício docência nesse nível de ensino. Nesse sentido, o título de notório saber supre a exigência do título acadêmico. Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma “preparação” mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. Entendemos que o verbo “preparar”, empregado para designar o modo como o professor deverá ser formado, sugere superficialidade e descompromisso.

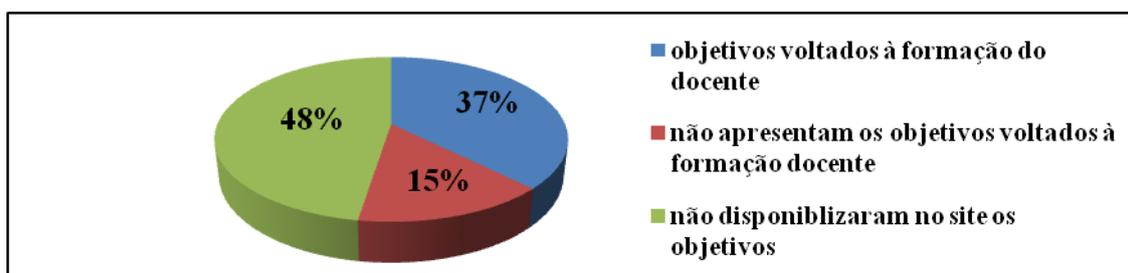
Pimenta e Anastasiou (2008, p. 40), observam que a Lei 9394/96, não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como “preparação” para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica, ou notório saber, reflete, por conseguinte, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Os cursos de mestrado e doutorado são o *locus* legitimado pela LDB. 9394/96 como espaço de excelência para a formação docente, mas que preparação é esta? Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que preparam mestres e/ou doutores, na área das ciências da saúde, têm efetivamente contribuído para a formação do profissional para atuarem como professores no ensino superior?

Essas questões nos estimularam a buscar respostas que nos auxiliassem a compreensão do tema estudado. O que nos moveu foi a percepção de que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* têm pouca clareza da importante função que representam na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se em um lugar de formação dos professores da educação superior.

Para corroborar com a assertiva, apresentamos os dados obtidos em cursos de mestrado e doutorado da área das ciências da saúde de IFES da região sul e nordeste. Na região sul, analisamos 40 (quarenta) cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de 11 (onze) Universidades Federais. Já na região nordeste, analisamos 18 IFES e dessas 75 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde.

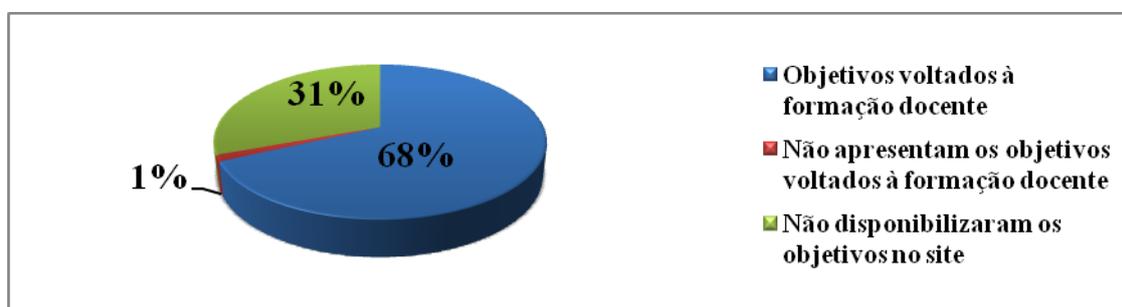
No gráfico 1 a seguir observamos índices relativos a definição dos objetivos dos PPGs na região sul.



**Gráfico 1:** Objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de IFES da região sul no Brasil

**Fonte:** Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde de IFES da região sul no Brasil, no período de janeiro 2013 a janeiro de 2014.

No Gráfico 1 foi possível identificar que dos 40 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de IFES da região sul no Brasil, 15 (quinze) apresentam nos portais os objetivos voltados à formação docente, 06 (seis) não apresentam objetivos voltados à docência e 19 (dezenove) não disponibilizaram essa informação nos sites. Podemos então observar que informações importantes para pesquisa e para o aluno de que está escolhendo onde cursar a pós-graduação muitas vezes não são divulgadas. No Gráfico 2 estão relacionadas informações relativas objetivos dos PPGs na região nordeste.

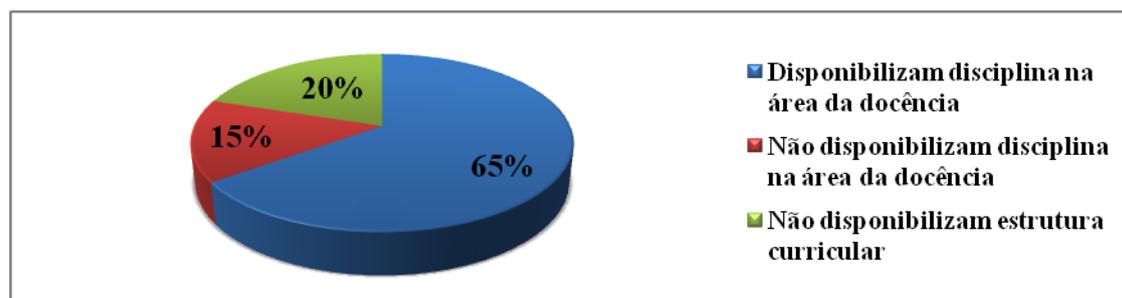


**Gráfico 2:** Objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de IFES da região nordeste no Brasil

**Fonte:** Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde de IFES da região nordeste no Brasil, no período de janeiro 2013 a janeiro de 2014.

Dos 75 cursos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde, 68% apresentam nos portais os objetivos voltados à formação docente, 01% não apresentam objetivos voltados à docência e 31% não disponibilizaram essa informação nos sites.

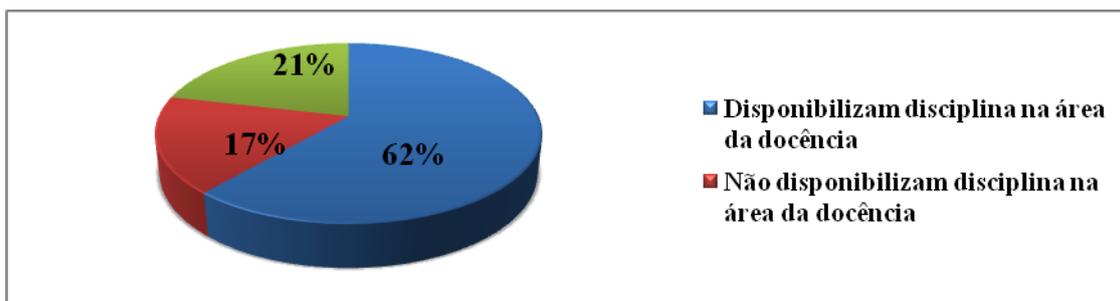
Ao analisarmos os Gráficos 1 e 2 podemos depreender que, de forma geral, os PPGs na área das ciências da saúde definem em seus objetivos a formação para a docência no ensino superior. A partir dessa constatação verificamos se os cursos oferecem disciplinas com campo epistemológico específico à profissão docente. Os dados foram organizados nos gráficos 3 e 4, apresentados a seguir.



**Gráfico 3:** Disciplinas Pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de IFES da região sul no Brasil

**Fonte:** Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde de IFES da região sul no Brasil, no período de janeiro 2013 a janeiro de 2014.

No Gráfico 3 observamos que 65% dos cursos têm na sua estrutura curricular disciplinas na área da docência, 15% não possuem essas na sua grade curricular e 20% não disponibilizaram a informação no portal dos cursos de pós- graduação.



**Gráfico 4:** Disciplinas Pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde de IFES da região nordeste no Brasil

**Fonte:** Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde de IFES da região nordeste no Brasil, no período de janeiro 2013 a janeiro de 2014.

No Gráfico 4 verificamos que 62% dos cursos oferecem disciplinas pedagógicas, 21% não as têm na estrutura curricular e 17% não divulgaram a informação no portal do curso de pós-graduação.

A partir da análise dos dados da amostra relativa aos cursos de mestrado e doutorado de PPGs de IFES das regiões sul e nordeste, em média 50% deles oferecem alguma disciplina voltada à formação pedagógica. Tal fato seria alvissareiro, no entanto quando examinamos a quantidade de disciplinas pedagógicas e a carga horária (a maior parte com carga horária de 15 a 60h/a e não são obrigatórias) destinada a essas disciplinas, identificamos que são irrisórias se comparada às disciplinas específicas da área das ciências da saúde. Por exemplo, em no curso de mestrado em Saúde Coletiva, de uma IFES da região Sul, o objetivo apresentado é “qualificar profissionais de Saúde Coletiva para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa”, entretanto a única disciplina que evidenciou alguma relação com a formação docente é o Estágio de Docência na Graduação, assim especificada:

[...] é uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem (exemplo: CAPES). O estudante deverá atuar em atividades de ensino na graduação, sob a supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo (PPG SAÚDE COLETIVA – REGIÃO SUL/BRASIL, 2013).

Pesquisa realizada por Ribeiro e Cunha (2010, p. 52), que investigou as representações de docência e formação pedagógica presentes no Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Mestrado em Saúde Coletiva, identificou nas declarações dos mestrandos e doutorandos do referido curso que “mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, eles não encontraram nas propostas curriculares essa dimensão, havendo discrepância entre as suas motivações e a proposta de formação”. Tais dados evidenciam, segundo os autores:

[...] a fragilidade do campo científico da educação e da pedagogia universitária nesse contexto, bem como os desafios impostos à docência e os equívocos provocados pela linearidade entre pesquisa e ensino (RIBEIRO; CUNHA, 2010. p. 52).

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*.

Os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Cunha (2010, p. 84) afirma que a formação para a docência no ensino superior acontece diferentemente dos outros graus de ensino, pois

[...] a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes [...] A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. (CUNHA, 2010, p. 84).

O aprendizado da docência no ensino superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro, em nosso caso no recorte apresentado na área das ciências da saúde, está amalgamado ao ideário, aos modelos de formação que relega à especificidade do conhecimento pedagógico à última (ou porque não dizer a nenhuma) instância.

A graduação tem sido mantida por docentes titulados que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica. A

lógica predominante é a do profissional que atua na universidade precisa preocupar-se, apenas, com as questões específicas referentes à sua área do conhecimento. Essa situação acaba gerando um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entendemos que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam apropriarem-se de conhecimentos que os ajudem a ensiná-los.

Corrêa e Ribeiro (2013) defendem “a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino na universidade”, que se desdobraria na “valorização de um capital pedagógico e na formação de um *habitus* pedagógico na pós-graduação *stricto sensu*”. A percepção dos autores pode ser justificada pela grande quantidade de estudos gerados no contexto de cursos específicos, como os da área de saúde, que analisando os problemas verificados em suas graduações procuram identificar na carência de uma formação pedagógica as razões dessas deficiências. Muitos sugerem, portanto, procedimentos e práticas que promovam as competências pedagógicas não verificadas.

É provável que os impasses das atividades de ensino sejam, em boa parte, tributários da falta de formação dos professores para a docência. As pesquisas são unânimes em apontar, como um dos maiores problemas encontrados no ensino, a precária formação dos professores.

Concordamos com Balzan (2006) quando afirma que o ingresso na carreira universitária se dá sem qualquer formação pedagógica e as tentativas direcionadas à capacitação docente em nível superior têm apresentado, com frequência, resultados que deixam muito a desejar.

Pimenta e Anastasiou (2008, p.198) esclarecem que nos programas de pós-graduação os docentes universitários desenvolvem “habilidades referentes ao método de pesquisa que conta com especificidades bem diferentes do método de ensino”. Essa condição corrobora com a ideia de que é necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos.

Nessa perspectiva, acreditamos que são necessárias iniciativas de mudanças curriculares das propostas de formação permanente, nos diferentes programas e políticas nacionais de atendimento e de formação - tanto dos profissionais quanto dos docentes da área - poderão contribuir para a elevação da qualidade do atendimento à população,

para que ocorra uma mudança no paradigma atual da Saúde, de curativo para preventivo, e para que os profissionais da Saúde passem a ocupar, junto às funções de assistência, funções de educação da população e de gestão de recursos. Poderão, sobretudo, desencadear processos de reflexão sobre a formação de professores na área da Saúde.

### **Considerações Finais**

Os resultados aqui discutidos não tiveram nenhuma pretensão de definir verdades e certezas. A nossa intenção é contribuir para uma reflexão mais sistemática sobre a formação do docente universitário dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pelas práticas.

Os dados apresentados indicaram que o ensino ainda é compreendido de forma distanciada da pesquisa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área das ciências da saúde nas IFES das regiões sul e nordeste, embora esses cursos objetivem formar professores para o exercício da profissão docente no ensino superior. Entendemos que se um dos objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é a formação docente para a educação superior nas diversas áreas, defendemos que para alcançar tal propósito é necessário que o curso contemple em sua estrutura curricular um referencial teórico pedagógico que promova o exercício da reflexão crítica, que sustente uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais.

Nesse sentido, podemos afirmar que o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem a pesquisa como seu alicerce principal.

Os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado campo do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Não se está afirmando que essa perspectiva não seja importante, mas precisa ser analisada, também, a partir de um olhar crítico.

Identificamos que a concentração da discussão sobre a formação do professor para o ensino superior encontra-se principalmente na área da saúde, voltada quase que exclusivamente para a formação profissional, indicativo que sugere a pergunta sobre o que se tem entendido como competência pedagógica nesse âmbito. Talvez devamos investir mais em pesquisas no campo e, sobretudo, tenhamos que rever conceitos básicos que possam sustentar com mais força uma suposta pedagogia universitária.

Nesse caso, está em jogo, a nosso ver, o próprio conceito de formação, como e quando será oferecida. Está em jogo, também, o próprio modelo pedagógico a ser forjado, para o exercício da atividade de ensino.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, no ensino superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão sejam suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior. Há segundo Cunha (2010) uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Afirmamos que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações, e, nesse contexto, situa-se a ciência pedagógica que assumida nessa perspectiva contribui para formação dos professores. Embora essa formação não seja exigida legalmente para docentes universitários, entendemos que ela deve ser cada vez mais incentivada na universidade, pois acreditamos tratar-se de uma das formas possíveis para qualificar o ensino nas universidades, visto que a docência universitária ultrapassa a sala de aula e alcança as discussões sobre as finalidades da graduação. O desafio que se impõe aos Programas, nessa conjuntura, é quebrar o modelo que prestigia unicamente a competência em pesquisa no seu campo específico de formação, e incluir as preocupações com a dimensão pedagógica. Enfim, é aprofundar, de forma mais coerente e consequente, a relação entre ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva, é imperativo pensar em uma formação pedagógica dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é

insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente.

### **Referencias bibliográficas**

BALZAN, Newton César. A formação do professor universitário em nível de excelência – alcance e limites. VIII ENDIPE. Florianópolis, SC, mai. 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Estatísticas da pós-graduação. Relatório dos Resultados da Etapa da Avaliação Trienal 2010. Disponível em: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br). Acesso em: junho de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. Docência no Ensino Superior. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. Interface Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, vol.14, no. 32, p.52-68, mar. 2010.

ZABALZA, M. O ensino universitário: seu cenário e protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.