

A Pós-Graduação como Lócus da Formação Docente para o Ensino Superior: Diálogos entre Didática e Currículo

Glaucia Maria da Silva¹, Noeli Prestes Padilha Rivas², Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques³ e Karina de Melo Conte⁴

Resumo

Neste trabalho pretende-se refletir sobre a formação para a docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública brasileira, sob a ótica dos saberes curriculares e pedagógicos, no âmbito da didática e do currículo. Foram analisados programas de ensino de 40 disciplinas de pós-graduação da área de ciências da saúde que integram o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Instituição, utilizando a análise documental e de conteúdo, tendo aportes teóricos da área do currículo e da didática. Os dados revelam currículos em que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino, em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal docente. Ou seja, tem-se ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, secundarizando os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos da prática docente. Evidenciam-se, ainda, as possibilidades do referido Programa como um espaço formativo de valorização da formação pedagógica.

Palavras-chave: docência universitária; didática; currículo; formação pedagógica; ensino superior

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

2 Departamento de Educação, Informação e Comunicação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; Universidade de São Paulo. Email: noerivas@ffclrp.usp.br

3 Programa de Pós-Graduação em Educação; Centro Universitário Moura Lacerda. Email: doramarques14@yahoo.com.br

4 Claretiano Centro Universitário de Batatais. Email: karina_conte@yahoo.com.br

Graduate Courses as the Locus of Higher Education Teacher Training: Dialogues between Didactic and Curriculum

Abstract

This paper aims to reflect on the pedagogical teacher training in *stricto sensu* graduate programs of a Brazilian public university, from the perspective of curricular and pedagogical knowledges in the context of didactics and curriculum. The syllabuses of 40 post-graduation disciplines in the area of health sciences were analyzed, which are part of the Program for the Improvement of Education-PAE. This set of syllabuses underwent a document and content analysis on the basis of theoretical contributions from the fields of curriculum and didactics. The data revealed that the syllabuses of the analyzed disciplines focus on aspects of the methodology and teaching strategies rather than on the explanation of the personal and professional dimensions of teaching. More specifically, didactic and methodological preparation for the higher education teacher has been emphasized under an instrumental perspective, relegating to a second place the theoretical, epistemological, political, and pedagogical assumptions of the teaching practice. Furthermore, the PAE program could be a training place for valuing pedagogical training.

Keywords: university teaching; didactic; curriculum; pedagogical training; higher education

El Postgrado como Locus de Formación Docente en Educación Superior: Diálogos entre Enseñanza y Currículo

Resumen

En este trabajo se pretende reflexionar sobre la formación pedagógica del profesorado en los estudios de postgrado *stricto sensu* de una universidad pública brasileña bajo la óptica del conocimiento curricular y pedagógico, en el marco de la didáctica y currículum. Se analizó los planes de estudio de 40 cursos de postgrado en el área de Ciencias de la salud que integran el Programa para el Mejoramiento de la Educación-PAE, mediante el análisis documental y de contenido sobre la base de las contribuciones teóricas de planes de estudio y área didáctica. Los datos revelaron que los planes de estudio de las disciplinas analizadas se centran en aspectos de la metodología y estrategias de enseñanza en detrimento de la explicación de las dimensiones personales y profesionales del profesorado. Más específicamente, los datos ponen de relieve la preparación didáctica y metodológica para el profesor desde una perspectiva instrumental, subordinando el teórico, epistemológico, político y pedagógico

de la práctica docente. Además, el programa PAE podría constituirse como un espacio formativo de valoración de la formación pedagógica.

Palabras clave: enseñanza universitaria; didáctica; plan de estudios; formación pedagógica; educación superior

Introdução

A compreensão da docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades que envolve essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares, tendo em vista sua natureza formativa. No entanto, essa complexidade não deve ser vista como “empobrecimento por fragmentação, mas sim como possibilidade de múltiplas interações e relações.” (Dias Sobrinho, 2009, p. 39). A configuração dessas relações assume diferentes campos de pesquisa e estudos tanto sobre os elementos constitutivos da universidade, ou seja, o ensino e a pesquisa como partes fundamentais do acadêmico, quanto aos valores que constituem o intelectual, sem os quais conhecimento, saberes e formação ficam comprometidos. É nesse sentido, que as contribuições de Barnett (2005, p. 163) são fundamentais ao referir-se que a vida acadêmica está agora posicionada no mundo externo, a universidade está globalmente situada, pois “(...) a era global impõe-se sobre a universidade como se impõe sobre as instituições e práticas gerais da sociedade”. A esse respeito, Sousa Santos (2010, p. 305) assinala que no século XX, “apesar da universidade ser a instituição, por excelência, de conhecimento científico, perdeu sua hegemonia e se transformou em um alvo fácil de crítica social”.

A universidade orientada pelos horizontes de um mundo globalizado assume características que favorecem interlocuções e diálogos com os ajustes impostos pela hegemonia neoliberal, tendo em vista o compromisso social com a construção do conhecimento e a formação docente na qual expressa uma identidade regulada pelos interesses do mercado. Com isso, a universidade tem sido chamada na atualidade, como prestadora de serviços para o desenvolvimento, difusão do conhecimento científico de forma acelerada, formação profissional necessária à reestruturação produtiva de acordo com as necessidades das tecnologias inovadoras, o que modifica os processos de ensino, sendo esse fundamentado nas necessidades das inovações nos processos produtivos.

Por outro lado, a contradição é evidenciada na medida em que o ensino e a investigação, assim como as demais funções indissociáveis da universidade, justificam o

sentido dessa instituição como um dos lugares privilegiados para o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, da cultura e do pensamento crítico. Nesse contexto, Sousa Santos (1995) alerta para olhar criticamente as profundas contradições que perpassam a universidade, controlada pelos interesses neoliberais e do mercado. Dessa maneira, à luz das ideias do autor, pode-se concluir que a formação docente aprofunda-se numa busca de identidade para fundamentar a construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos, os quais se tornaram força produtiva e operacional, tendo em vista o caráter utilitário que a educação, o conhecimento científico e a formação, resultantes da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão expressam como forças contraditórias na atualidade. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (Cunha, 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao seu exercício.

Nesse cenário, discutir os desafios da formação para a docência no ensino superior torna-se relevante tendo em vista, dentre outros fatores, a democratização e ampliação desse nível de ensino, ênfase na formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação e especialização curricular no campo disciplinar. É possível observar que o conhecimento aprofundado do campo científico disciplinar constitui-se o fulcro central de formação desse profissional. Entretanto, o trabalho pedagógico na universidade demanda elementos constitutivos do campo do currículo e da didática pois, embora esses campos tenham sido construídos como campos independentes no Brasil, a sua complementaridade se impõe como necessidade, numa “concepção dialética da educação e do ensino” (Pacheco & Oliveira, 2013, p. 27). Essas interlocuções são necessárias para pensar o docente universitário como sujeito social, cultural e autor das dimensões indissociáveis inseridas no “lócus” da universidade.

No presente texto, procura-se refletir acerca da formação para a docência universitária no espaço dos cursos de pós-graduação da área da saúde em uma Instituição Brasileira de Ensino Superior, tendo como questão problematizadora: como os conhecimentos científico-tecnológicos em Currículo e Didática se expressam na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, na formação de pós-graduandos para a docência universitária?

Dessa forma, o texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar as disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências da saúde, inseridas no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) em uma instituição pública de ensino superior, no estado de São Paulo, e suas interfaces com o campo da Didática e do Currículo. No primeiro momento, situa-se o programa institucional de formação para a docência universitária no âmbito dos cursos de pós-graduação. Em seguida,

discorre-se acerca dos construtos didáticos e curriculares necessários à área da docência universitária, principalmente na área da Saúde. A seguir, são descritos os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne à formação pedagógica de docentes para a educação superior, no espaço da pós-graduação *stricto sensu*, na área de ciências da saúde. Ao final, elabora-se uma síntese, triangulando o processo de formação docente no contexto universitário e suas interfaces com o campo da Didática e do Currículo.

A preparação pedagógica no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

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 na criação do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) que foi estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrands ou doutorands junto a uma disciplina da graduação. A partir do ano 2000, com o objetivo de oferecer ao pós-graduando uma preparação prévia que melhor o habilitasse para exercer sua tarefa com os estudantes nas salas de aula da graduação durante o estágio supervisionado, 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 está 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.

A segunda etapa consiste no Estágio Supervisionado em Docência cuja participação do pós-graduando (carga horária de seis horas semanais) acontece após a conclusão da primeira etapa. O estágio caracteriza-se pela participação de estudantes de pós-graduação nas múltiplas dimensões pressupostas à docência: a) organizativa: diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos; b) técnica: organização das atividades operacionais como, lista de presença, notas, etc.; c) didático-pedagógica: envolve a organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas, etc.; d) relações professor/aluno: favorece a participação dos alunos

nas aulas e atividades, organização, enfim, iniciativas que facilitem a comunicação entre professor e alunos; e) avaliativa: prevê a adequação das avaliações, bem como a definição de critérios avaliativos, elaboração de instrumentos, entre outras. Durante o Estágio Supervisionado em Docência, o pós-graduando é acompanhado por um professor responsável que orienta o plano de trabalho e as atividades desenvolvidas durante este período.

Atualmente, o PAE é regulamentado pela Portaria GR nº 3588/2005 (Reitoria da Universidade de São Paulo, 2005), tendo sido alterado o §3.º do artigo 2.º pela Portaria GR nº 4391/2009 (Reitoria da Universidade de São Paulo, 2009), determinando que a etapa de Preparação Pedagógica seja realizada anteriormente ao Estágio Supervisionado em Docência. Com o objetivo de aprimorar a formação dos pós-graduandos para as atividades de docência na graduação, nesse mesmo ano novas atividades referentes à docência foram incorporadas ao estágio, tais como, *participar de seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas e exercícios*. As atividades citadas devem ocorrer com a supervisão do docente responsável, estando o estagiário terminantemente proibido de substituir o docente nas aulas. O referido Programa é desenvolvido em todas as Unidades dessa Universidade Pública Paulista em questão, que mantém Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. É importante ressaltar que a participação no Programa PAE é obrigatória apenas para os alunos bolsistas de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo opcional para os demais pós-graduandos.

Construtos na área da docência universitária: tecendo fios entre didática e currículo

No modelo que permeia a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, considerado com exclusividade nos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra nessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores (Cunha, 2009, 2010; Davini, 1996; Dias Sobrinho, 2009; Lucarelli, 2009; Masetto, 2009; Nóvoa, 2009; Pacheco & Oliveira, 2013; Pimenta, 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”. Corroborando nessa direção, Masetto (2009) assinala que a formação pedagógica é o ponto mais frágil e carente dos professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. De tal modo, os conhecimentos pedagógicos constituíram-se distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica. No entanto, a docência universitária tem compromissos que vão muito além da transmissão mecânica de conteúdos disciplinares. Suas dimensões “científica, técnica, estética, ética e política se inserem em um campo social cuja formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal” (Dias Sobrinho, 2009, p. 25).

Ressalta-se que essas dimensões se interrelacionam, tendo em vista que tratam da docência universitária e, nesse processo, imbricam-se a *pessoalidade*, a *profissionalidade* e a *instituição universitária* (Nóvoa, 2009). Por conseguinte, ser professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante uma reflexão e atuação intencional da atividade pedagógica. Evidencia-se, portanto, extraordinário desafio nessa área no sentido de transpor as posições que oscilam entre dois pólos: 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. Nessa direção, Nóvoa (2009) traz contribuições na medida em que aponta cinco disposições que são efetivas para a definição da profissionalidade docente: “(...) o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social” (pp. 30-31). Pode-se ressaltar que as *disposições* apontadas pelo autor trazem em sua essência os saberes da docência e perpassam o currículo e a didática.

No que concerne à docência no ensino superior no campo de saúde no Brasil, existe uma situação semelhante a das outras categorias profissionais. Batista (2005, p. 284) assinala que “as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas”, constituindo-se, assim, um cenário em que a aprendizagem da docência decorre da experiência. Segundo o autor, é necessário que se considere a triangulação no que se refere ao processo de ensino, aprendizagem e assistência, mediados pelos atores – “professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade - cada um com suas demandas específicas” (Batista, 2005,

p. 284). Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento do docente que atua na área das ciências da saúde, pois é na interrelação de diversas perspectivas que se configura um olhar crítico-reflexivo sobre seu trabalho, tendo em vista as práticas sociais no campo da saúde e da educação.

No entanto, a área da saúde possui especificidades em consequência das políticas indutoras do Ministério da Saúde do Brasil, principalmente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), relacionadas ao currículo dos cursos de graduação e pós-graduação na área, inclusive na educação profissional para a formação docente. Assim, torna-se imperante considerar a necessidade de mudança de enfoque na formação de professores, revisão curricular dos cursos e integração do ensino com o sistema de saúde para melhor formação dos profissionais e mais adequada participação na melhoria das condições de saúde da população (Ceccim & Carvalho, 2006). Esses autores argumentam que o Sistema Único de Saúde (SUS) tem-se constituído como território de lutas e de poder onde operam, sobretudo, os discursos ligados às lógicas técnico-científicas, liberais e privatistas e os discursos da prática política coletiva e da cidadania.

No que concerne ao Currículo e Didática, embora tenham identidades próprias, possuem fundamentações comuns no âmbito geral da educação em função das determinações das relações entre a produção científico-tecnológica e o contexto social mais amplo. Ambos contemplam corpos teóricos que lhes são próprios e contam, em programas de formação de professores, com disciplinas correspondentes. Assim, “congregam diferentes práticas, conceitos, posições teórico-metodológicas” (Pacheco & Oliveira, 2013, p. 24), apesar da complexidade envolvida na sua diferenciação e na produção teórico-prática da área educacional. Os autores concluem que é possível discutir seis aspectos que dizem respeito às relações entre Currículo e Didática (Pacheco & Oliveira, 2013):

- (a) identidade de cada campo em relação ao seu objeto de estudo e às suas raízes teórico-epistemológicas; (b) fronteiras e abrangência de cada campo e posições sobre a inclusão do Currículo na Didática ou desta no Currículo; (c) institucionalização dos territórios de aprendizagem; (d) divergências teóricas, implicando críticas de um campo em relação ao outro; (e) confluências e interseção entre os campos; (f) contribuição recíproca entre o Currículo e a Didática e condições de cooperação mútua. (pp. 37-38)

Reforçam também que as interseções e complementações entre o campo da Didática e do Currículo podem constituir-se em contributos para processos formativos de docentes e ancoragem em suas práticas educativas.

Na prática educativa há que se considerar quatro elementos: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que a educação ocorre. Nesse âmbito é importante situar a Didática enquanto campo epistemológico, que tem no *ensino*, seu objeto de investigação, o qual pode ser considerado como fenômeno complexo, portanto, multirreferencial, cuja compreensão requer múltiplos olhares, a partir de vários campos do conhecimento. “(...) Considerá-lo como prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos vários contextos sociais” (Pimenta, 2003, p. 1), que abrangem a sala de aula e demais situações de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, nos sistemas de ensino, enfim, nos espaços da sociedade em que ocorrem as ações pedagógicas. De tal modo, a Didática, enquanto uma das “áreas da Pedagogia, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação, através do ensino” (Idem, p. 2), cujas finalidades abrangem o *ensinar* do ponto de vista *político-ideológico* (relação conhecimento e poder e formação da sociedade), *ético* (relação do conhecimento e formação humana, cidadania), *psicopedagógico* (conhecimento e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, hábitos) e *didático* (organização dos sistemas de ensino, de formação, de currículos, de organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, de avaliação, da construção de conhecimentos) (Pimenta, 2003).

Essas finalidades perpassam a Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, objeto de análise nesse artigo no qual o currículo é compreendido enquanto produção social, decorrente de uma política institucional. Os pressupostos teóricos baseiam-se em estudos do campo do Currículo de autores como Ball (1994), Ball e Mainardes (2011), Bernstein (1998), Buras e Apple (2008), Gimeno Sacristán (1998) e Pacheco (2011). Ball e Mainardes (2011, p. 13) assinalam que políticas envolvem “necessidades (legais e institucionais), valores discordantes e contraditórios (...), relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais”. A perspectiva normativa consagra uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas centralizada ao nível das práticas por meio do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados (Ball & Mainardes, 2011; Pacheco, 2011). 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. Deste modo, o currículo é processo e seu desenvolvimento é político porque envolve significados em conflitos. De acordo com Pacheco (2011, pp. 384-385), o que está no centro deste conceito é o estabelecimento de “políticas de educação e formação reguladas por critérios de mercadorização da educação, com tendência para a padronização tanto do currículo organizado e avaliado a partir de competências e metas, quanto da gestão educacional”.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) favorece e explicita a análise da Etapa de Preparação Pedagógica/PAE na perspectiva dos contextos: de influência, da produção do texto das políticas e da prática. Buras e Apple (2008) também contribuem para o referido debate argumentando que, na área do currículo e da política educacional, ocorrem vários tipos de conflitos nos circuitos de produção, distribuição e socialização do conhecimento, pois cada espaço educacional (universidade, escolas de educação básica ou profissional) se caracteriza pela “dinâmica do poder diferencial e pelas complexidades e contradições da identidade e da ação” (p. 14). Alguns desses conflitos, segundo esses autores, são organizados por determinados grupos, representativos do poder econômico, e envolvem ações de produção do conhecimento, significativos investimentos na pesquisa em áreas consideradas prioritárias, das quais a área de formação de professores tem sido sistematicamente excluída. Os saberes científicos, em constante mudança, constituem-se em outro vetor de pressão sobre os currículos escolares, que vão introduzindo, ainda que a ritmo muito lento, elementos novos ou áreas científicas emergentes no corpus do currículo, bem como em novas formas de acesso ao saber.

Busca-se ainda em Bernstein (1998) a explicitação para a análise da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, no que concerne ao processo denominado *recontextualização pedagógica*, do qual emerge o conceito de *código pedagógico*. Para o autor, *código* abrange um conjunto de princípios, de aquisição tácita e social, que regulam as interações e as relações nas diversas instâncias sociais e educacionais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os “códigos” transformam distribuições de poder em princípios de controle (simbólico), cuja mediação ocorre pela mudança das formas de comunicação pedagógica que, além e mais do que a transmissão do conhecimento, visam a aquisição do princípio de classificação social e distribuição do poder e dos conhecimentos (com os seus efeitos de hierarquização e isolamento). Nesse âmbito, o *código pedagógico* atua nas “articulações entre as microinterações comunicativas escolares e as macroestruturas sociais, implicando o reconhecimento da existência de uma hierarquia nos padrões de comunicação possíveis nas instituições de educação formal” (Leite, 2007, p. 26). Portanto, os campos econômico e ideológico regulam e determinam os discursos passíveis de transmissão nas

relações pedagógicas, bem como na relação desses discursos com outros discursos em contextos diversificados.

Bernstein (1998) define as seguintes categorias visando o campo da reprodução do conhecimento escolar. São elas:

relações extra discursivas da educação, que se referem ao grau de isolamento do discurso educacional em relação ao discurso não educacional; relações intradiscursivas da educação, para identificar o isolamento entre agentes e discursos desse campo; contexto de transmissão, que aponta o grau de isolamento dos discursos educacionais profissionalizantes em relação aos discursos educacionais acadêmicos; contexto do sistema, que permite pensar o grau de autonomia do contexto escolar, em relação às agências do Estado. (p. 47)

Ao focar a educação, o autor indica a existência de um campo oficial de recontextualização pedagógica que pressupõe um outro não-oficial e o envolvimento de disputas entre múltiplos discursos e o discurso autorizado, que não estão, no entanto, separados dos princípios reguladores do Estado e de agências internacionais. Há que se ter em vista, no entanto, que o dinamismo dos processos de recontextualização pressupõe deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, que ocorrem nos diferentes contextos da ação educativa, podendo-se distinguir entre esses os diferentes espaços escolares. Assim se está colocando em foco as reinterpretações e ressignificações dos textos curriculares em sua circulação nos diversos contextos internacionais, nacionais, nas diferentes esferas governamentais intermediárias e nos múltiplos espaços escolares, inclusive no espaço universitário. Esses textos curriculares, no caso da formação de professores nas Ciências da Saúde, são representados pelas diretrizes nacionais de cursos de graduação, as quais orientam a construção dos Projetos Pedagógicos na área, e pelas políticas públicas do Sistema Único de Saúde (SUS) que contemplam processos jurídico-institucionais e administrativos compatíveis com a universalização do direito à saúde da população brasileira. Tais políticas induzem à formação dos profissionais em saúde para atuar nos serviços públicos, bem como constituem-se em referentes para a formação desses profissionais no âmbito da universidade.

O currículo como objeto social e histórico apresenta peculiaridades e traço substancial no sistema educativo. A política que o envolve (política curricular) estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervém num determinado momento histórico, bem como representa um condicionante da realidade prática da educação enquanto o regula, indiretamente, por meio de sua ação sobre outros

agentes moldadores. Gimeno Sacristán (1998) pondera que o currículo apresenta múltiplos tipos de práticas pedagógicas que vão sendo desenvolvidas em diversos âmbitos ou subsistemas (político-administrativo, participação e controle, inovação, especialistas de pesquisa, produção de meios, criação de conteúdos, ordenação do sistema educativo), de forma interdependente e geram mecanismos de decisões, tradições, crenças e (re)conceitualizações num complexo processo social.

Caminhos metodológicos

Trata-se de pesquisa qualitativa envolvendo um programa institucional de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação em uma universidade pública brasileira, cujo *corpus* é composto por 48 programas de ensino referentes às disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE na área da Saúde. O levantamento dos programas de pós-graduação nessa área (Educação Física e Esporte, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas, Medicina, Odontologia, Saúde Pública e Ciências Biomédicas) foi realizado a partir do sítio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da IES (http://www.prpg.usp.br/?page_id=802), sendo os programas de ensino acessados no Sistema da Pós-Graduação, denominado Janus web (<https://uspdigital.usp.br/janus/comum/entrada.jsf>).

No estudo desses programas de ensino utiliza-se Análise Documental (Cellard, 2008) e Análise de Conteúdo, modalidade análise temática (Bardin, 2002), tendo como base o documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação” (Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2013) e referenciais teóricos do campo do Currículo (Ball, 1994; Ball & Mainardes, 2011; Bernstein, 1998; Buras & Apple, 2008; Gimeno Sacristán, 1998; Pacheco, 2011), mediados pelos construtos do campo da Didática (Cunha, 2010; Pimenta, 2009). A etapa de categorização da análise temática foi construída a partir da classificação de conteúdos na perspectiva de Pimenta (2009): *Conteúdos Pedagógicos* (relacionados ao campo da prática profissional e aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional); *Conteúdos do ponto de vista político-ideológico* (organização dos sistemas de ensino, de formação, legislação, etc.), *Conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico* (relação do conhecimento e formação humana, cidadania), *Conteúdos Didáticos* (abrange currículos, organização dos percursos formativos, aulas, modos de ensinar, avaliação, construção de conhecimentos) e *Conteúdos Específicos* (diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes).

A multidimensionalidade na etapa de preparação pedagógica do programa PAE na área da saúde: tecendo relações

No levantamento da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE na área da Saúde (Educação Física e Esporte, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas, Medicina, Odontologia, Saúde Pública e Ciências Biomédicas) encontrou-se 77 disciplinas, das quais 48 possuem seus programas de ensino disponíveis no Sistema Janus web, constituindo-se em objeto de análise nesse trabalho.

No Quadro 1 observa-se que as denominações dessas disciplinas são variadas e que a carga horária e, conseqüentemente, o número de créditos, diferem de disciplina para disciplina. As nomenclaturas das disciplinas PAE contemplam equilibradamente as palavras Didática (10%), Docência no Ensino Superior (10%), Metodologia (12%) e Seminários (12%), mas a grande maioria (60%) faz menção à área específica (Educação Física e Esporte, Enfermagem, Medicina e Odontologia) ou à Saúde.

Além disso, há diversidade no número de disciplinas relacionadas ao Programa PAE oferecidas por cada um dos Programas de Pós-Graduação na área da Saúde. Ciências Biomédicas é o Programa que oferta o maior número de disciplinas do PAE. No entanto, metade delas focam apenas aspectos de “atualização de conhecimentos e conceitos” em disciplinas da área de referência, sem nenhuma preocupação com a formação pedagógica.

Quadro 1

Relação de Disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino na Área de Ciências da Saúde

Subárea	Disciplinas do PAE	N.º de horas
Educação Física e Esporte	- Docência no Ensino Superior em Educação Física e Esporte	90 h
	- Seminários em Pedagogia do Movimento Humano	90 h
Enfermagem	- Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas	60 h
	- Docência universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos	90 h
	- Docência universitária em saúde: formação da identidade profissional	60 h
	- Educação em saúde, segundo a pedagogia da problematização	90 h
	- Paradigmas pedagógicos da prática docente em saúde	45 h
	- Pedagogia em Enfermagem	45 h
	- Perspectivas teórico-metodológicas do processo ensino-aprendizagem	90 h
	- Planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário	45 h
	- Prática pedagógica no ensino superior	90 h

Ciências Farmacêuticas	- Aprimoramento didático	60 h
	- Didática	90 h
	- Fundamentos da prática docente no ensino superior	60 h
	- Seminários gerais	45 h
Medicina	- Ação Docente na Iniciação Científica	75 h
	- Aplicação dos princípios de didática em aulas teóricas formais	45 h
	- Avaliação educacional de competências clínicas	45 h
	- Introdução à didática do ensino superior	60 h
	- Metodologia de ensino I: preparação pedagógica	90 h
	- Metodologia de ensino em pequenos grupos	45 h
	- Metodologia e prática docente em Medicina	45 h
	- Pedagogia e didática especial no programa de tocoginecologia	90 h
	- Pedagogia médica e didática especial	90 h
	- Trabalhos de campo do professor pesquisador	75 h
Odontologia	- Utilização de tecnologia da informação e comunicação na educação em saúde	45 h
	- Didática para o curso de Odontologia	90 h
	- Docência universitária e estratégias de ensino-aprendizagem	75 h
	- Metodologias e dinâmicas do ensino em Odontologia	30 h
	- Metodologia de ensino em dentística	60 h
Saúde Pública	- Relações humanas na prática docente universitária	60 h
	- Aspectos Pedagógicos do Ensino Superior em Saúde	45 h
Ciências Biomédicas	- Aspectos Contemporâneos da Parasitologia: Ensino de Parasitologia para cursos de Graduação	75h
	- Bases Moleculares das Funções Celulares	225h
	- Ensino de Farmacologia: Análise Crítica dos Métodos	180h
	- Estruturação de um programa de ensino de fisiologia endócrina dirigido a capacitação de docente	150h
	- Fundamentos em Biologia Tecidual	225h
	- Metodologia de Ensino em Avaliação Macroscópica da Morfologia Humana: Técnicas Anatômicas	90h
	- Seminários de pedagogia / Ensaio pedagógicos	45h
	- Seminários didático-científico em imunologia I	60h
	- Seminários didático-científico em imunologia II	60h
	- Seminários em Parasitologia	60h
	- Seminários em Parasitologia II	60h
	- Seminários Gerais de Farmacologia	30h
	- Seminários Gerais de Microbiologia	30h
	- Tópicos Avançados de Biologia Celular e Tecidual I	60h
	- Tópicos Avançados de Biologia Celular e Tecidual II	60h
	- Tópicos Avançados de Farmacologia	30h

A análise dos currículos das disciplinas da Formação Pedagógica, os quais fundamentam a Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, tendo por base a classificação de conteúdos na perspectiva de Pimenta (2009), permitiu categorizar alguns dos temas abordados:

a) *Conteúdos Pedagógicos*: perfil, competências e formação do docente; docência no ensino superior; prática pedagógica universitária; contribuições das diferentes correntes teórico-metodológicas;

funções do professor e sua identidade profissional; teorias da aprendizagem.

b) *Conteúdos do ponto de vista político-ideológico*: políticas públicas do ensino superior; projeto político pedagógico; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares; bases históricas da educação e da educação superior; ciência moderna e pós-moderna; mudanças na política de ensino na área da Saúde; a universidade pública brasileira no âmbito do ensino, pesquisa e extensão; as finalidades da graduação.

c) *Conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico*: educação como processo; educação e ideologia; cultura e saúde; espiritualidade; cidadania e ética; ética no ensino; relações interpessoal e profissional; postura do educador; humanização do ensino; promoção de valores, solidariedade, igualdade, reflexão do pensamento, ética, respeito, formação do caráter; o ensino superior em enfermagem: ação pedagógica, o desenvolvimento discente e a coordenação do processo de cuidar; relação interpessoal aluno-professor, professor-professor, professor-funcionário, professor-monitor-aluno; afetividade no processo ensino-aprendizagem.

d) *Conteúdos Didáticos*: abordagens do processo ensino-aprendizagem na perspectiva teórica e metodológica; aprendizagem significativa na saúde; operações de pensamento e estratégias de ensino; currículo em matriz integrativa; adaptações curriculares necessárias para a introdução de “aprendizado centrado em problemas”; planejamento de curso e de aula; elaboração e uso de material de ensino; ensino de técnicas e práticas de trabalho individual e em grupo.

e) *Conteúdos Específicos*: prática clínica baseada em evidências; elaboração de situações reais de avaliação; construção de protocolos de observação do desempenho; treinamento de paciente padronizado para simulação; resoluções e protocolos éticos.

Zabalza (2009) argumenta que o ensino universitário requer conhecimentos específicos, ou seja, um sistema de análise que engloba 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, continuada e pesquisa. A diversidade de conteúdos e enfoques na Preparação Pedagógica do PAE na Instituição analisada evidencia a argumentação do autor e permite inferir que houve uma valorização do

conhecimento especializado como fonte para o currículo, pois mesmo os conhecimentos considerados “pedagógicos” parecem seguir a lógica dos conhecimentos de referência. Apesar disso, os aspectos relativos ao processo de aprendizagem dos alunos são muito pouco abordados, mesmo se considerando as áreas específicas.

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, porém, parece não haver espaço para o debate sobre as compartimentações e hierarquias disciplinares bem como para as possibilidades de integração curricular. 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.

Assim, tem-se uma mudança da posição do texto em relação a outros textos, situações e práticas juntamente com um reposicionamento e refocalização. 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. A compreensão desse processo de recontextualização pode ser ampliado, considerando-o desenvolvido por mecanismos de hibridização, como proposto por Ball (1998). Pela hibridização, os discursos perdem suas marcas originais, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem. Pressupõe, portanto, a mistura difusa de discursos e práticas, sua tradução e recontextualização.

O currículo das várias disciplinas da pós-graduação, principalmente dos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, refletem a importância e a instrumentalização para a pesquisa, evidenciadas nos conteúdos didáticos e pedagógicos. Importa destacar também que os currículos refletem a preocupação da área da Saúde em discutir a relação professor-aluno e a relação pedagógica com um sujeito não presente nas demais áreas – o paciente, assim como com sua família. A presença desse terceiro sujeito na relação pedagógica atribui novos sentidos à formação e atividade docente, gerando necessidades formativas também próprias. Assim, na organização curricular do campo da saúde os eixos humanístico-profissional (interface entre o profissional e seu paciente), técnico-científico (conteúdos biomédicos) e comunitário-assistencial (inserção do estudante na prática da ação comunitária) compõem e definem as práticas pedagógicas.

Evidenciam-se, portanto, na organização do Programa PAE, reflexos das mudanças que o ensino das profissões de saúde no Brasil vem 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 vista à aprendizagem significativa (Castro, Fontanella, & Turato, 2011) e demarcadas por metodologias inovadoras de ensino voltadas ao desenvolvimento das capacidades investigadoras

dos estudantes, do poder crítico de análise e da síntese de problemas, criando assim condições favoráveis ao seu crescimento intelectual e profissional. Nas disciplinas analisadas ressalta-se a lógica do conhecimento de referência, pois é do saber especializado, acumulado pela humanidade, que são extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos estudantes. Verifica-se, em menor grau, o currículo centrado em disciplinas, quando se trata de disciplinas de cunho pedagógico.

Outrossim, o que mais se destaca nos programas de ensino analisados é a Didática ter sido relegada, tanto explicitamente como implicitamente, ao campo das ações instrumentais, com valorização da sua dimensão propositiva-normativa. Além disso, vários programas de ensino poderiam ser classificados como Didáticas Especiais, de acordo com o proposto por Davini (1996), por serem centrados nos conteúdos de instrução, nos diferentes âmbitos disciplinares. Esse aspecto pode ser fruto da expressiva presença de especialistas “conteúdistas” entre os docentes responsáveis pelas disciplinas da Etapa de Preparação do PAE na área da Saúde pois, dos 66 professores responsáveis pelas disciplinas analisadas, apenas três são pedagogos.

Tanto a denominação quanto o currículo de algumas disciplinas refletem a importância atribuída à pesquisa, secundarizando os saberes pedagógicos, como demonstram os trechos dos programas de ensino: “O que é e como elaborar um projeto de pesquisa?”; “Órgãos e fontes de financiamento da pesquisa e da pós-graduação. Como solicitar financiamento para bolsas de estudo, projetos de pesquisa, participação de reuniões e congressos, reparo de equipamentos e outros itens financiáveis.”; “Os temas estão relacionados aos projetos de pesquisa dos pós-graduandos, tais como: células-tronco, DNA, entre outros.”; “Os seminários serão apresentados por pesquisadores atuantes nos diversos campos da Parasitologia e áreas afins, a maioria deles de outras Universidades e Departamentos.”; “Seminários e conferências abordando temas atuais de pesquisa de ponta em diversas área da Farmacologia.”; “Temas diversos de pesquisa em Microbiologia, Ciências Biológicas e de Saúde, Ciências Ambientais e Metodologias de Ensino”.

À guisa de conclusão

Os dados analisados revelam que há predominância, nos programas de ensino do PAE, dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Pode-se ainda inferir 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, em que os aspectos institucionais, curriculares e os saberes pedagógicos que fazem parte da atividade docente não são priorizados.

A resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade torna-se relevante e necessária. 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 em áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (Apple & Beane, 2000; Bernstein, 2003).

Observa-se que um número significativo dos cursos de pós-graduação na área da Saúde opera na lógica de ensino biologicista, em que o teórico está restrito a um espaço e o fazer a outro. A produção de conhecimento legitima-se pela institucionalização técnico-científica, com conhecimentos operados de forma fragmentada e ênfase nos procedimentos diagnósticos e terapêuticos pautados na lógica liberal privatista. No entanto, a emergência de uma nova postura em relação ao conhecimento na área da saúde passa, necessariamente, pela implantação de novos espaços formativos na universidade que tragam o diálogo educação-saúde-cidadania como eixo central, superando o paradigma do enfoque na doença em favor do enfoque no processo saúde-doença. Por outro lado, ressalta-se que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, como lócus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários. Porém, faz-se necessário rever a constituição de sua organização curricular, procurando superar a atual instrumentalidade, e levar em consideração a produção crítica do conhecimento, capaz de refletir os fundamentos para uma ação docente crítica e mobilizadora para a vida sociopolítica e cultural.

Referências bibliográficas

- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- Ball, S. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis: Vozes.
- Ball, S., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2005). *A universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Anhembi Morumbi.

- Batista, N. A. (2005). Desenvolvimento docente em medicina: A prática como elemento estruturante. In N. A. Batista, S. H. Batista, & I. G. Abdalla (Orgs.), *Ensino em saúde: Visitando conceitos e práticas* (pp. 303-316). São Paulo: Arte e Ciência.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre a recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 75-110.
- Buras, K. L., & Apple, M. (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: Com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, J. R. G., Fontanella, B. J. B., & Turato, E. R. (2011). Abordagens de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde: Da realidade da disciplina à utopia transdisciplinar. *Interface*, 15(39), 1025-1038.
- Ceccim, R. B., & Carvalho, Y. M. (2006). Ensino da saúde como projeto da integralidade: A educação dos profissionais de saúde no SUS. In R. B. Ceccim (Org.), *Ensinar Saúde: A integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde* (pp. 69-92). Rio de Janeiro: Abrasco.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoque epistemológico e metodológico* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Cunha, M. I. (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: Do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 110-128.
- Cunha, M. I. (Org.). (2010) *Trajetórias e lugares de formação universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Davini, M. C. (1996). Conflitos teóricos na evolução da didática. *Cadernos de Pesquisa*, 98, 24-36.
- Dias Sobrinho, J. (2009). Professor universitário: Contextos, problemas e oportunidades. In M. I. Cunha, S. R. Soares, & M. L. Ribeiro (Orgs.), *Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas* (pp. 15-31). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, M. S. (2007). *Recontextualização e transposição didática: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Lucarelli, E. (2009). Práticas protagônicas e innovación em la universidad. In M. I. Cunha, S. R. Soares, & M. L. Ribeiro (Orgs.), *Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas* (pp. 205-214). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Masetto, M. T. (2009). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1(2), 4-25.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 361-588.
- Pacheco, J. A., & Oliveira, M. R. (2013). Os campos do currículo e da didática. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 21-44). Campinas: Papirus.

- Pimenta, S. G. (2003). Didática, didáticas específicas e formação de professores: Construindo saberes. In J. C. Libâneo (Org.), *Concepções e práticas em formação de professores: Diferentes olhares* (pp. 49-56). Rio de Janeiro: DP&A.
- Pimenta, S. G. (2009). A profissão professor universitário: Processos de construção da identidade docente. In M. I. Cunha, S. R. Soares, & M. L. Ribeiro (Orgs.), *Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas* (pp. 33-55). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. (2013). Diretrizes para as disciplinas da etapa de preparação pedagógica da pró-reitoria de pós-graduação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Reitoria da Universidade de S. Paulo. (2005). Portaria GR n.º 3588/2005 de 10 de maio. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Reitoria da Universidade de São Paulo. (2009). Portaria GR n.º 4391/2009 de 03 de setembro. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Sousa Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Sousa Santos, B. (2010). *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competências docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.