

A INTEGRAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Ivan Dias da Motta*

RESUMO

Este artigo propõe a investigação da responsabilidade da pós-graduação stricto sensu em direito com a formação de professores de direito, em tempos de expansão da oferta da graduação e da constatação do baixo desempenho dos alunos egressos destes cursos. As proposições elaboradas neste artigo têm por base: dados recentes do MEC, CAPES, INEP e OAB; os estudos especializados sobre o tema da formação docente para a educação superior, com a identificação de mitos e categorias estruturantes; as experiências de modelos de integração entre Pós-Graduação e Graduação, particularmente preocupadas com a Formação Docente nestas atividades integradoras; a proposição de um objeto-modelo de operacionalização da integração dos níveis de ensino superior como sugestão para o debate. Em sede de conclusões, traz-se a desmistificação de alguns temas no discurso de qualidade do ensino superior jurídico e propõe ações para a comunidade científica do direito.

PALAVRAS CHAVES

FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO DE DOCÊNCIA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO JURÍDICO, GRADUAÇÃO EM DIREITO.

ABSTRACT

This article considers the inquiry of the responsibility of the after-graduation stricto sensu in right with the formation of right professors, in times of expansion of it offers of the graduation and the constation of overhead of the pupils egresses of these courses. The proposals elaborated in this article have for base: recent data of the MEC, CAPES, INEP and OAB; the studies specialized on the subject of the teaching formation for the

* Professor permanente do Programa de Ciências Jurídicas do CESUMAR – Centro de Ensino de Maringá; Curso de Mestrado em Direito na Área da Tutela Jurídica Constitucional dos Direitos da Personalidade. Líder do Diretório de Pesquisa em Direito Educacional, Epistemologia e Ensino Jurídico.

superior education, with the identification of myths and structural categories; the experiences of models of integration between After-Graduation and Graduation, particularly worried about the Teaching Formation in these activities integrators; the proposal of a object-model of operational of the integration of the levels of superior education as suggestion for the debate. In headquarters of conclusions, it is brought not myths of some subjects in the quality speech of legal superior education and considers action for the scientific community of the right.

KEYWORDS

TEACHING FORMATION, TEACHER STAGY, AFTER-GRADUATION, LAW GRADUATION.

INTRODUÇÃO

O objeto da presente comunicação encontra-se no espaço social da crise do ensino jurídico no Brasil nas últimas décadas. Os atores sociais discutem o campo de tensões das causas entre público-privado, estatização-mercantilização, expansão-retração, status profissional-proletarização, etc¹; outros discutem os efeitos éticos e sociais para os bacharéis em direito, a banalização da profissão, os custos sociais do mau exercício, etc.² Outros ainda defendem a necessidade tanto da expansão quanto os efeitos benéficos da formação de mais bacharéis.³

O tema investigado diz respeito a um dos atores neste espaço social: os Programas de Pós-graduação credenciados pela CAPES na área de direito e sua relação/integração com a Graduação e a Formação Continuada. Dentro deste tema, o compromisso legal dos Programas de Pós-graduação com a formação de docente, que teoricamente fariam a diferença no quadro de soluções da crise do ensino jurídico no País.

A CAPES como agência de regulação, supervisão e avaliação da Pós-graduação mantêm-se na linha da integração entre os níveis de ensino e aumenta, no ano de 2007, sua função para cuidar da formação docente da educação básica. A lei n. 11.502, de 11

¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o ensino do direito no século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2005.

² MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. Ensino jurídico, literatura e ética. Brasília: OAB Editora, 2006.

³ SOUZA, Paulo Renato. Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall. 2005. CASTRO, Cláudio de Moura. Crônicas da Educação Vacilante. São Paulo: Rocco. 2005.

de julho de 2007 cria a chamada Nova Capes agregando à tradicional função junto à pós-graduação, a função de induzir e fomentar, na educação básica, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério. A função tradicional permanece para coordenar e avaliar a pós-graduação e estimular a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e no atendimento da demanda dos setores públicos e privados.

Em seu papel avaliativo/indutor a CAPES, através dos critérios de qualidade fixados nas fichas da avaliação trienal dos Programas, induz o compromisso com a formação do aluno, tanto para a pesquisa como para a docência. A atual ficha da avaliação trienal (ano base 2006), complementada pelo Comitê da Área de Direito, induz em diversos momentos da avaliação a importância da integração com a graduação, indicando atividades e componentes curriculares nos quais seria objetivada a integração, bem com a produção intelectual para a melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa seguiu um roteiro metodológico multifacetário:

1. Primeiro momento, a empiria é necessária quando possível⁴, assim fizemos a comparação dos dados fornecidos pelo INEP/ENADE, referente à graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes ao sistema nacional da Pós-Graduação em Direito, a fim descrever um quadro de relações possíveis entre desempenho da graduação e existência de um Programa de Pós-graduação. Não foram consideradas algumas distorções notórias como o boicote pelos alunos em algumas instituições, já que o objetivo é construir um cenário a partir dos resultados oficiais;
2. Segundo momento, busca-se na literatura especializada sobre a formação de professores para o ensino superior, a identificação de possíveis categorias estruturantes do debate acerca das causas da qualidade da docência neste nível de ensino. A busca se faz em outras áreas do conhecimento, porque as pesquisas acerca da Formação do Docente de Direito são embrionárias para o fim de propor categorias para um debate nacional sobre o tema⁵;
3. Terceiro momento, a investigação constatou modelos operacionais nacionais e estrangeiros que promovem a integração entre os níveis de ensino superior, bem como antecipando, em alguns casos, a opção profissional para a carreira docente no aluno de graduação. Diante dos dados obtidos, apresentamos segundo nossa

⁴ Menção ao artigo do Prof. FRAGALLE, Roberto. Quando a empiria é necessária?. Artigo apresentado no XV Congresso Nacional do CONPEDI, em Manaus. Disponível em <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais/>

⁵ A literatura sobre a formação de professores em escala nacional no ensino jurídico é embrionária na condição de Espaço Social. Em 2005, a Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDi cria o Grupo de Trabalho (GT) para seu Congresso Anual com o tema Formação Docente. Assim, nasce um espaço de âmbito nacional para o debate científico da Formação do Docente de Direito, que precisa ser estruturado e definir seus atores. No âmbito do CONPEDI o tema da formação docente é discutido no GT sobre “Ensino Jurídico e Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Direito”, e dada amplitude temática do grupo, não se vislumbrou a formulação de uma política para a Formação Docente dos atores deste importante espaço social da ciência do direito no Brasil.

percepção do problema um modelo de operacionalização da integração baseado na realidade educacional jurídica brasileira⁶.

Ressaltamos, por fim, que o presente artigo é fruto de pesquisa em andamento no Diretório de Pesquisa de Direito Educacional, Epistemologia e Ensino Jurídico do Programa de Mestrado do Centro Universitário de Maringá – CEUMAR. O objetivo é propor o tema para a comunidade científica do Direito no Brasil, e sugerir a criação do espaço social para o debate e a troca de experiências.

1 DESEMPENHO DA GRADUAÇÃO NO UNIVERSO DAS IES CREDENCIADAS PELA CAPES NA ÁREA DE DIREITO

A Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes⁷. Mantêm-se no parágrafo 1º, art. 3º da lei os critérios de avaliação da Pós-graduação determinados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. No art. 5º impõe o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Pensando em desempenho, as relações entre graduação e Programas de Pós-graduação começam a ser possíveis para a área de direito. Em data de 31 de maio de 2007⁸, o INEP divulgou os resultados da avaliação do ENADE dos cursos de direito o que permitiu a indagação:

As IES credenciadas para oferta de Programas de Pós-Graduação em Direito possuem resultados positivos superiores no ENADE em suas graduações?

Segundo os dados da CAPES⁹, tem-se 60 (sessenta) IES credenciadas para oferta de Programas de Pós-graduação em Direito. Estabelecendo a relação entre os dados do ENADE/INEP, tem-se os seguintes resultados:

⁶ Utilizamos como realidade o cenário apresentado no Relatório Final da Secretaria de Ensino Superior do MEC, através do grupo de trabalho MEC-OAB, nomeado pelas Portarias 3381/2004 e 484/2005.

⁷ SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 4 ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

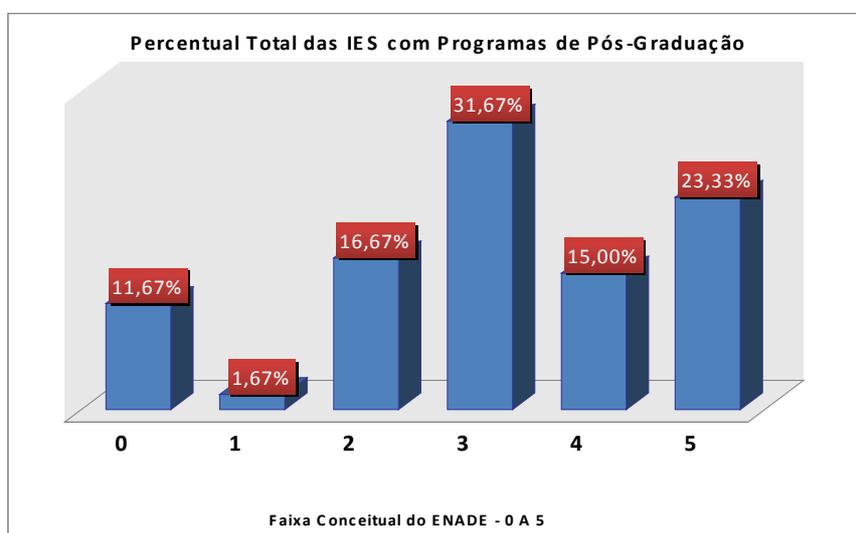
⁸ Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/enade/news07_09.htm.

⁹ Disponível em http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao_trienal_2007.html.

| GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS | | | | | | | |
|---|-----------|----|----------------|---|---|----------------|----------------|
| Programa | IES | UF | Conceito CAPES | | | Conceito ENADE | Categoria |
| | | | M | D | F | Graduação | Administrativa |
| Ciência Jurídica | FUNDINOPI | PR | 3 | - | - | 5 | Pública |
| Direito | UEM | PR | 3 | - | - | 5 | Pública |
| Direito | UERJ | RJ | 6 | 6 | - | 5 | Pública |
| Direito | USP | SP | 6 | 6 | - | 0 | Pública |
| Direito | UNESP/FR | SP | 4 | - | - | 5 | Pública |
| Direito Ambiental | UEA | AM | 3 | - | - | 0 | Pública |
| Direito Negocial | UEL | PR | 4 | - | - | 5 | Pública |
| Ciências Jurídicas | UFPB/J.P. | PB | 3 | - | - | 5 | Pública |
| Direito | UFAL | AL | 3 | - | - | 4 | Pública |
| Direito | UFBA | BA | 4 | 4 | - | 5 | Pública |
| Direito | UNB | DF | 5 | 3 | - | 5 | Pública |
| Direito | UFMG | MG | 5 | 5 | - | 5 | Pública |
| Direito | UFPA | PA | 4 | 4 | - | 4 | Pública |
| Direito | UFPE | PE | 5 | 5 | - | 4 | Pública |
| Direito | UFPR | PR | 6 | 6 | - | 1 | Pública |
| Direito | UFRN | RN | 3 | - | - | 5 | Pública |
| Direito | UFRGS | RS | 5 | 5 | - | 5 | Pública |
| Direito | UFSC | SC | 6 | 6 | - | 4 | Pública |
| Direito (Direito E Desenvolvimento) | UFC | CE | 4 | - | - | 0 | Pública |
| Direito Processual | UFES | ES | 3 | - | - | 5 | Pública |
| Biodireito, Ética E Cidadania | UNISAL | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Ciência Jurídica | UNIVALI | SC | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Ciências Jurídicas | CEUMAR | PR | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | UCB | DF | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | UniCEUB | DF | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | FDV | ES | 3 | - | - | 4 | Privada |
| Direito | PUC/MG | MG | 5 | 5 | - | 4 | Privada |
| Direito | FDMC | MG | 3 | - | - | 0 | Privada |
| Direito | UNAMA | PA | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Direito | UNICAP | PE | 3 | - | - | 4 | Privada |
| Direito | PUC/PR | PR | 4 | 4 | - | 2 | Privada |
| Direito | FIC | PR | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | UNIBRASIL | PR | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Direito | PUC-RIO | RJ | 5 | 5 | - | 4 | Privada |
| Direito | UGF | RJ | 4 | 4 | - | 2 | Privada |
| Direito | UNESA | RJ | 4 | 4 | - | 3 | Privada |
| Direito | UCAM | RJ | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | PUC/RS | RS | 5 | 5 | - | 3 | Privada |
| Direito | UNISINOS | RS | 5 | 5 | - | 3 | Privada |
| Direito | UCS | RS | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | URI | RS | 3 | - | - | 4 | Privada |
| Direito | ULBRA | RS | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Direito | UNISC | RS | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | PUC/SP | SP | 5 | 5 | - | 5 | Privada |
| Direito | UNIMEP | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | UNISANTOS | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | UNIMAR | SP | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Direito | UNIFIEO | SP | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Direito | UNIMES | SP | 4 | 4 | - | 2 | Privada |
| Direito | UNITOLEDO | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito Constitucional | UNIFOR | CE | 4 | 4 | - | 3 | Privada |
| Direito Da Sociedade Da Informação | FMU | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito Político E Econômico | UPM | SP | 3 | - | - | 5 | Privada |
| Direito Processual E Cidadania | UNIPAR | PR | 3 | - | - | 2 | Privada |

| GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS | | | | | | | |
|--|--------|----|----------------|---|---|----------------|----------------|
| Programa | IES | UF | Conceito CAPES | | | Conceito ENADE | Categoria |
| | | | M | D | F | Graduação | Administrativa |
| Direitos Coletivos E Cidadania | UNAERP | SP | 3 | - | - | 2 | Privada |
| Função Social Do Direito | FADISP | SP | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Ciências Criminais | PUC/RS | RS | 3 | - | - | 3 | Privada |
| Direito | FDC | RJ | 3 | - | - | 0 | Privada |
| Direito | FEESR | SP | 4 | - | - | 0 | Privada |
| Sistema Constitucional De Garantia De Direitos | ITE | SP | 4 | 4 | - | 0 | Privada |

Conforme informado na introdução deste trabalho, não se excluiu as instituições cujos alunos não participaram do ENADE, seja por boicote seja por não participar do Sistema Federal de Ensino Superior. A partir da tabela acima, elaborou-se as seguintes relações:



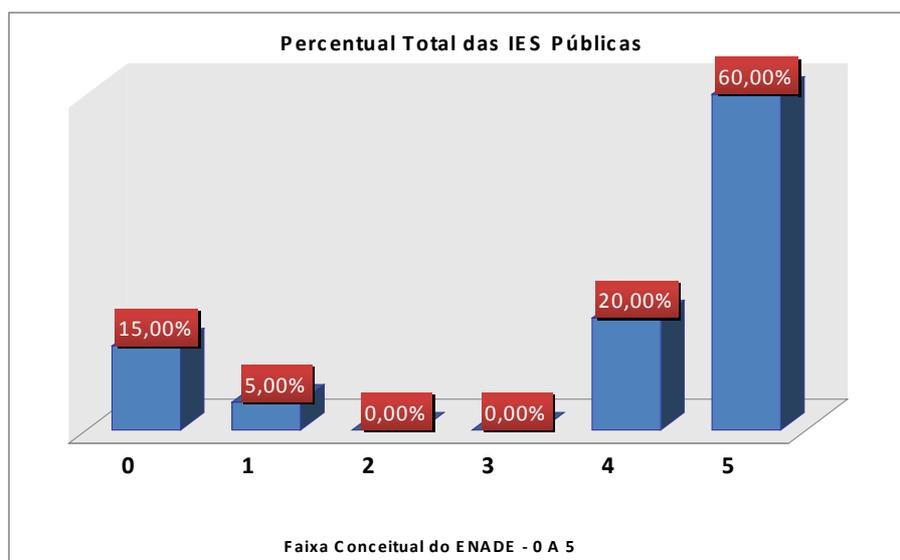
Para a finalidade do presente artigo, agrupou-se as Instituições de Ensino Superior/Programas de Pós-Graduação, segundo situação de fragilidade da graduação:

a) faixa de 0 a 2, INSUFICIENTE, já que receberão Comissão de Verificação das Condições de Oferta, nomeada pelo MEC/INEP para o fim de supervisão; b) faixa de 3 a 4, REGULAR; e c) faixa de 5, SUPERIOR.

| FAIXA CONCEITUAL (ENADE) | PERCENTUAL | SITUAÇÃO |
|--------------------------|------------|--------------|
| 0 a 2 | 30% | INSUFICIENTE |
| 3 a 4 | 47% | REGULAR |
| 5 | 23% | SUPERIOR |

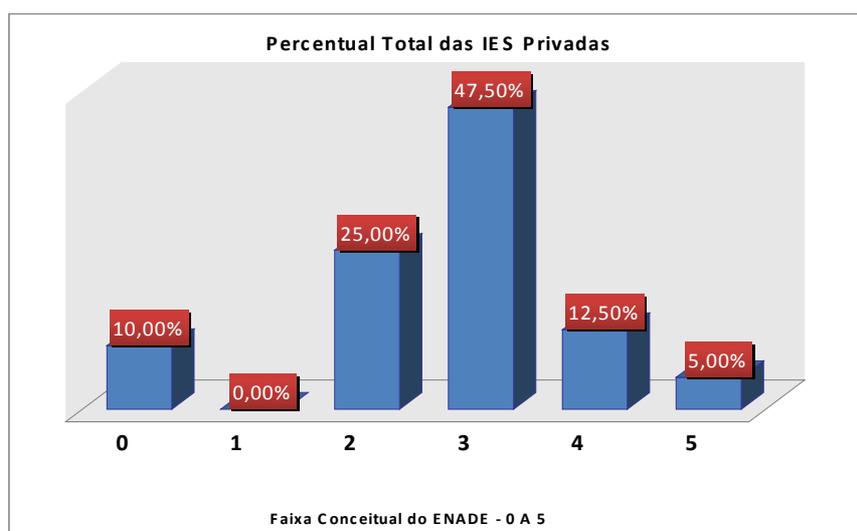
Assim, o cenário é no mínimo preocupante para 30% dos Programas de Pós-Graduação do País. Para 47% dos Programas de Pós-Graduação tem-se um campo de melhorias. E

para 23% dos Programas de Pós-Graduação que possuem resultado superior em suas graduações, resta o compromisso com a comunidade em geral como centro de excelência a ser estudado. Visando a categorização dos dados obtidos na tabela acima, elaborou-se novos cenários por categoria administrativa de IES: em pública e em privada.



Assim, o cenário é preocupante para 20% dos Programas de Pós-Graduação em IES PÚBLICA do País. Para 20% dos Programas de Pós-Graduação em IES PÚBLICA, tem-se um campo de melhorias. E para 60% dos Programas de Pós-Graduação em IES PÚBLICA, que possuem resultado superior em suas graduações, resta o compromisso com a comunidade em geral como centro de excelência a ser estudado.

| FAIXA CONCEITUAL (ENADE) | PERCENTUAL | SITUAÇÃO |
|--------------------------|------------|--------------|
| 0 a 2 | 20% | INSUFICIENTE |
| 3 a 4 | 20% | REGULAR |
| 5 | 60% | SUPERIOR |



Assim, para os Programas de Pós-Graduação em IESs PRIVADAS, o cenário é preocupante para 35%; para 60%, tem-se um campo de melhorias, e para 5%, que possuem resultado superior em suas graduações, resta o compromisso com a comunidade em geral.

| FAIXA CONCEITUAL (ENADE) | PERCENTUAL | SITUAÇÃO |
|--------------------------|------------|--------------|
| 0 a 2 | 35% | INSUFICIENTE |
| 3 a 4 | 60% | REGULAR |
| 5 | 5% | SUPERIOR |

É notório que diversos fatores influenciam diretamente os resultados apresentados pelo ENADE, que não estão vinculados ao fato da IES possuir um Programa de Pós-Graduação em Direito. Por outro lado, a apresentação destes números permite apenas a afirmação de que algumas IES, embora possuam um Programa de Formação de Docente, certificados pela CAPES, enfrentam em suas graduações problemas de desempenho de seus alunos. Os cursos que estão na faixa conceitual de 0 a 2, segundo informações publicadas no site da OAB Nacional¹⁰ em data de 26/09/2007, sofrerão

¹⁰ MEC divulga lista de cursos jurídicos que sofrerão supervisão. Brasília, 26/09/2007 – O ministro da Educação, Fernando Haddad, divulgou hoje (26) a lista das instituições que oferecem cursos de Direito com desempenho abaixo do esperado. No cruzamento das notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), 37 instituições registraram conceito inferior a 3 e índice de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) inferior a 10% do total de inscritos oriundos de cada curso.

Além dessas 37 instituições, outras 52 também tiveram desempenho abaixo do indicador 3 nos conceitos do Enade e IDD. O total das 89 instituições receberá um comunicado do MEC cobrando justificativas para o baixo desempenho dos cursos. Elas terão prazo de dez dias para justificar os resultados e especificar as medidas e providências que se propõem a adotar para superar as deficiências. Caso a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação considere insuficientes as explicações e as

visitas pelo INEP/MEC para verificação *in loco* das reais condições de oferta, apontadas pelo relatório do ENADE.

Diante deste primeiro sistema de avaliação e visibilidade dos resultados alcançados pelas IES, os atores sociais serão chamados a opinar. Isto é, trata-se de um espaço estruturado de posições onde os atores sociais travam relações, fazem alianças e lutam entre si e com atores externos capazes de interferir no arranjo espacial desse campo. Conforme Bourdieu,

A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a realidade que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (1996: 48-49).

Para o tema em análise neste artigo, a constatação de problemas na graduação de 30% das IES formadoras de docentes em direito, sinaliza para a necessidade de enfrentamento destas questões, ao menos naquilo que compete ao Programa de Pós-Graduação: formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior e para a pesquisa.

2 DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR: QUESTÕES CONCEITUAIS

Em artigo que considero paradigmático para o tema abordado ANA MARIA DE OLIVEIRA CUNHA, TAITA TALAMIRA RODRIGUES BRITO e GRAÇA APARECIDA CICILLINI¹¹, reúnem a bibliografia que introduz os problemas sobre a formação do docente do ensino superior. O título já constata a visão da situação atual:

medidas propostas, poderá instaurar processo administrativo.

Das 89 instituições de ensino superior, quatro são do Distrito Federal. Das 37 piores instituições, 17 estão no Estado de São Paulo e outras 12, no Rio. Essas com piores avaliações ofereceram no último vestibular, juntas, mais de 38 mil vagas. Dessas, 93% estão em universidades e centros universitários que têm autonomia para aumentar e diminuir vagas sem depender de autorização do MEC. Se forem levados em consideração os 89 cursos na mira do ministério, foram quase 61 mil vagas. Disponível no site <http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=11273>.

¹¹ Disponível em www.anped11.uerj.br 29ª. Reunião anual.

DORMI ALUNO (A)... ACORDEI PROFESSOR (A): INTERFACES DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO ENSINO SUPERIOR.

As autoras identificam alguns pontos emblemáticos na formação do docente do ensino superior, segundo nossa leitura:

1. Historicamente a missão da universidade de formar profissionais, legitimou “profissionais” ao exercício da docência no ensino superior, relegando o conhecimento pedagógico, o conhecimento didático e o conhecimento da profissão de professor¹²;
2. A constatação que os Programas de Pós-graduação estão calcados na pesquisa e não da docência, principalmente no campo das profissões liberais. A deficiência vem sendo identificada e alguns Programas incluem a disciplina de Metodologia do Ensino Superior como forma de amenizar o vazio na formação para a docência, o que não a supre uma vez que se faz necessário a experimentação do processo¹³.
3. A constatação, através de depoimentos, da necessidade de criação de um espaço para esta formação do docente universitário, que não tem ocorrido na formação inicial (graduação), bem como na formação pós-graduada.

Selecionamos dois trabalhos: um na área de administração de empresas e outro na área de enfermagem, como material que traduz as preocupações das profissões liberais com a angústia da formação do docente frente às pressões da sociedade/mercado por profissionais melhores.

O primeiro texto é fruto da pesquisa e da vivência de HELOISA HELENA CIQUETO PERES, MARIA MADALENA JANUÁRIO LEITE e PAULINA KURCGANT¹⁴ como ensino da enfermagem. O foco da pesquisa realizada pelas autoras está na percepção dos pares acerca dos aspectos formativos e identificadores da Docência em Enfermagem. As categorias por elas estruturadas permitem a reprodução da pesquisa em qualquer campo do conhecimento, bem como uma autoavaliação, por isso a menção neste trabalho.

As autoras propõem 4 (quatro) categorias para a percepção do docente no ensino superior:

¹² MASETTO, Marcos T. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. p. 455-470. in: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de Educadores. Artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP. 2006. Insere neste rol de conhecimentos o importante tema do Currículo, já que todas as reformas universitárias estão sendo trabalhadas segundo matrizes teóricas baseadas em currículos, diretrizes e princípios, que afetam diretamente a atividade docente, mesmo em seu cotidiano. Noções acerca do novo modelo de supervisão, regulação e avaliação do MEC é fundamental para entender-se docente e dar sentido ao seu fazer profissional.

¹³ Neste aspecto as autoras indicam o trabalho de FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) Docência Universitária. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112.

¹⁴ PERES, H.H.C. A percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino da enfermagem. Rev.Esc.Enf.USP, v.32. n.1, p.52-8, abr. 1998.

- Percepção dos docentes quanto à capacitação técnica; A pesquisa aponta para a necessidade dos docentes superarem a dicotomia entre teoria e prática criando espaços de vivência profissional dentro das IES para suplantarem os limites da técnica com formação continuada.
- Percepção dos docentes quanto à capacitação teórico-científica; A pesquisa aponta a carência na formação promovida pela Pós-graduação desta área, indica a necessidade de capacitação continuada pelas IES, bem como espaços de intercâmbio de experiências entre docentes, e um referencial teórico adequado para as abordagens pedagógicas.
- Percepção dos docentes quanto à capacitação pedagógica; Dada importância para o presente trabalho a citação literal faz-se necessária:

Acreditamos ser essencial que sejam estimuladas reflexões a respeito da capacitação docente na área de enfermagem, considerando-se os aspectos do conhecimento, da competência, da predisposição, das atitudes, dos valores, e os aspectos relativos ao ambiente específico, filosofia e estrutura organizacional do ensino, para que haja uma conscientização crítica da realidade educacional, e conseqüentemente, uma renovação da ação dos professores no processo ensino-aprendizagem.

Côncios desta realidade do ensino superior, reconhecemos que as universidades públicas, na maioria das vezes, valorizam primordialmente a pesquisa em detrimento do ensino, não oferecendo infra-estrutura e assessorias pedagógicas, nem mesmo incentivos e subsídios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes na área educacional.

- Considerações dos docentes quanto à identificação com o ensino. A pesquisa aponta a necessária superação da idéia naturalizada da escolha de uma profissão depender de uma vocação inata. A identidade profissional decorre, para as autoras, da percepção pelo Docente de suas características individuais, sua história de vida e suas relações sociais, que determinarão a superação da mera transmissão de informações, para a função concreta de educar o outro.

Tem-se nestas conclusões da pesquisa de PERES, LEITE e KURCGANT, os reflexos psicológicos dos Profissionais que acordam Docentes, frente aos resultados alcançados no cotidiano do ensino superior e às pressões cada vez maiores da sociedade e do mercado. Mais, uma vez aparece a necessidade da criação de espaços para discussões da Formação do Docente do Ensino Superior.

O segundo texto referencial é fruto da pesquisa do professor GILBERTO TEIXEIRA, sob o título A QUESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS¹⁵, que colocou como objeto e método de sua pesquisa os seguintes aspectos:

Quais são os fatores institucionais, profissionais e pessoais que interferem no processo de formação continuada dos professores? Quais são os canais de informação utilizados pelo professores para buscar e recuperar informações técnico-científicas e pedagógicas atualizadas? Como as políticas governamentais, dirigidas à atualização do docente de

¹⁵ Disponível em <http://spu.autoupdate.com/ler.php?modulo=7&texto=221>.

ensino superior, interferem no seu processo de formação continuada? Existem restrições ao processo de formação continuada na Universidade? Quais são os aspectos que possibilitam ou impedem a ocorrência do processo de formação continuada? Enfim, existem condições objetivas e subjetivas que propiciem a implementação de um projeto de formação continuada que tenha como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente desenvolvida na sua universidade?

Tendo como objetivo principal conhecer o processo de formação continuada dos professores da USP relacionado à formação técnico-científica e pedagógica, mediante os variados tipos de canais de informação, e tomando os questionamentos acima como norteadores da investigação, buscamos realizar um estudo quantitativo e qualitativo, coletando os dados em dois momentos complementares: mediante análise documental e aplicação de questionários a 164 docentes, mestres e doutores, lotados na USP em 1998. A pesquisa foi executada por mestrandos e doutorandos como parte da disciplina Didática Do Ensino de Administração I e II.

Assim, constata-se na pesquisa de TEIXEIRA que seu espaço de reflexão está dentro do Programa de Pós-graduação e voltada para a realidade interna, ou seja, pensar as dificuldades, angústias e percepções dos seus pares. As soluções apresentadas são primorosas na busca do agir coletivo:

Apesar das tensões, das crises e das contradições a que esse panorama remete, mas acima de tudo respeitando a postura teórica que adotamos neste estudo, devemos acreditar na possibilidade de dar novo significado ar e desmistificar a prática docente na Universidade.

Isso para nós representa, entre outras coisas, propor ações concretas, mesmo sabendo que as resistências a elas também serão concretas.

A partir desse entendimento e dada a importância da formação docente para a qualidade do ensino, a valorização e a profissionalização docente, a constatação de que a formação continuada dos professores das Universidades Públicas ocorre num contexto de insatisfação instigou-nos a propor um Programa Institucional de Formação Continuada que, tendo como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente instituída na Universidade, permita:

1-organizar semestralmente um Fórum de Reflexão sobre a Prática docente desenvolvida nas Universidades Públicas;

2-manter lista de discussão, via INTERNET, sobre questões relacionadas à prática acadêmica (ensino, pesquisa e extensão);

3-organizar anualmente oficinas didático-pedagógicas intrauniversidades e interuniversidades;

4-organizar e manter em cada Universidade uma Biblioteca Virtual sobre capacitação e aperfeiçoamento de Professores;

5- buscar subsídios junto ao Ministério da Educação (CAPES) para implantar em cada universidade pública uma infraestrutura necessária à realização de videoconferências e de outras atividades relacionadas à troca de informações não presenciais entre pares e para apoio de concursos acadêmicos via mídia eletrônica;

6- criar um banco de dados que reúna a produção acadêmica, bem como informações sobre projetos de extensão e pesquisa científica em andamento ou concluídos pelos professores da Instituição;

7- elaborar o perfil das necessidades informacionais dos professores, visando à potencialização de espaços existentes nas Universidades para a formação continuada dos docentes.

Tem-se na fala do Prof. GILBERTO TEIXEIRA uma verdadeira agenda para criação dos espaços de interação e promoção da Formação do Docente de Ensino Superior. Sabemos que a Formação Docente é apenas um dos caminhos para a melhoria do ensino superior no Brasil, mas entendemos que é um dos elementos fundamentais para a construção deste processo. Neste sentido, a integração entre Pós-graduação, Formação Continuada (*lato sensu*) e Graduação precisa ser pensada e organizada. Para os limites desta comunicação, abordaremos no próximo tópico o aspecto organizacional (estruturante). Em futuras pesquisas, a discussão conteúdos da formação: a) fundamentos teóricos, b) sistemas educacionais (currículos e diretrizes); e c) didática.

3 ALTERNATIVAS OPERACIONAIS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO

Nas pesquisas realizadas de modelos de integração identificou-se três modelos que se constituem adequados para a realização da atividade de Formação Docente do Programa. São eles: a) o modelo de Estágio de Docência instituído pela CAPES no Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP; b) o modelo de mentoria e atividades integrativas do *Preparing Future Faculty Program*, movimento realizado entre as Universidades nos Estados Unidos da América; c) o modelo de mentoria e intervenção direta do Portal do Professor da UFSCar, através do Programa de Mentoria.

3.1 MODELO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA - PROSUP

Dentro os programas de fomento da Pós-graduação da CAPES o PROSUP instituiu a vinculação da formação docente ao bolsista pós-graduando como obrigatória. Cria, portanto, a necessidade da operacionalização da integração entre os níveis de ensino superior. A portaria 129/2006, de 13 de dezembro de 2006, aprova o atual Regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino

Particulares. Em seu artigo 19, tem-se a regulamentação da atividade obrigatória de Estágio de Docência, nos seguintes termos:

Art. 19. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do PROSUP, obedecendo aos seguintes critérios:

I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - no programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigada a realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critérios da Instituição, sendo vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e 2 (dois) semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando;

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes, e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública do ensino médio.

Há um estímulo para que o modelo de Estágio de Docência seja atividade obrigatória de formação nos Programas, vinculados ou não a fomentos da CAPES ou internos à IES. Esta indução fica evidente nos critérios de avaliação das fichas de avaliação trienal, entre outros o critério II – Corpo Docente, item 5, que mensura a participação do Docente do Programa nas atividades da graduação, e alerta para a excessiva carga ao docente permanente, que pode afetar seu papel de pesquisador. A integração deve ocorrer preferencialmente por atividades (espaços) institucionalizadas e não pela atuação individual dos docentes do Programa junto à graduação:

Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG. **[item de avaliação]**

(Avaliar a participação dos docentes nas atividades de ensino na graduação e de iniciação científica. Considerar as implicações positivas dessa participação, e também os efeitos negativos, sob a ótica das necessidades e interesses do programa de PG, decorrente de eventual excesso de dedicação dos docentes a tais atividades. Cada área deve definir suas exigências neste nível de atuação) **[recomendações da CAPES]**

Esse item trata da relação orgânica que o nível stricto sensu da pós-graduação deve ter com os demais níveis de ensino, especialmente a graduação, a partir de inserções através de ensino, pesquisa e extensão. Deve ter também ser verificado se a IES não

está exigindo uma demasiada participação dos docentes nas atividades da graduação. **[recomendações do Comitê da Área de Direito]**¹⁶

Pensar modelos de operacionalização da integração entre os níveis de ensino superior a partir do Estágio de Docência, há que se ter alguns pilares:

- Estágio de Docência é **atividade** e não **disciplina** da matriz curricular do programa, sua finalidade é proporcionar experimentação ao pós-graduando das atividades de ensino;
- Estágio de Docência quando exigido pelo Programa deve integralizar os créditos finais do Curso de Doutorado ou Mestrado;
- O estágio de docência deverá ter vinculação à área de pesquisa do Programa e ao projeto do pós-graduando, o que revela a necessária vinculação de seu orientador à graduação.

3.2 MODELO DE MENTORIA PFF – PREPARING FUTURE FACULTY

Como exemplos de realização de ações que se utilizaram da aproximação entre Programas de Pós-Graduação e Graduação, nominado de PFF (The Preparing Future Faculty Program)¹⁷ e envolveu inicialmente 43 instituições de graduação, que fornecem Doutores e pesquisadores de suas instituições e mais 250 Instituições-sócias. O eixo central do PFF é preparar alunos para o ingresso na Graduação.

A implantação do PFF ocorreu em três fases distintas: a primeira foi de 1993-1997 que tinha por finalidade a elaboração de modelos alternativos para esta preparação, mas que estivessem próximos da realidade exigida pela comunidade; a segunda fase de 1997-2001 ocorreu com a institucionalização dos modelos adotados e finalmente, a terceira e última fase em 1998-2001 quando os departamentos de matemática das Graduações participantes, começaram a desenvolver projetos científicos em colaboração com associações de Professores de Física, Química, Matemática, Ciência da Computação, num processo de interatividade exigida pelos projetos. Este mesmo modelo fora depois, utilizado em outras áreas do conhecimento.

O PFF trabalha num sistema de “mentorias” cuja formação é constante, como aqueles que irão dirigir as atividades na ponta do processo. Entre as principais atividades deste processo temos: promoção de fóruns para as diversas instituições para discutir e refletir

¹⁶ Disponível em http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao_trienal_2007.html.

¹⁷ Disponível em www.preparing-faculty.org. Acessado em 15/09/2007 às 20:00 hs.

sobre as atividades de seus profissionais, fórum para que os alunos de Doutorado possam falar sobre as suas carreiras e as possíveis conexões com os seus cursos de graduação, curso de disciplinas com perspectivas multiculturais, seminários e fóruns profissionais para discutir sobre a gestão das instituições de graduação, revisão das linhas de pesquisa do doutorado para fornecer informações resultantes de experiências à estudantes que estejam planejando suas carreiras acadêmicas e suporte para os estudantes da graduação com reuniões e apresentações em conjunto com as instituições. Podemos observar que o PFF não abrange somente a fase de preparação para o ingresso na graduação, mas envolve o processo como um todo, num conjunto de atividades informativas, formativas e de pesquisas, onde o problema estudado, será sempre aquele que se apresenta pela realidade atual e as dificuldades reais dos estudantes, em todos os seus ciclos. Aos estudantes da graduação e pós-graduação (doctoral students), o PFF oportuniza um contato direto com uma formação contínua e sempre próxima da realidade que este irá encontrar quando de sua formação, intercâmbio de conhecimento entre os estudantes do ciclo médio e aqueles que aspiram o mundo acadêmico, assim como conhecer e participar, mesmo que temporariamente, de atividades conjuntas das instituições participantes do programa, e que podem apresentar uma realidade totalmente diferente daquela ao qual está vinculado, oportunizando assim, um conhecimento mais abrangente, multicultural, multidisciplinar e que contribui de forma significativa para a sua formação acadêmica e pessoal.

3.3 O PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCar PARA O ENSINO BÁSICO

A pesquisa promovida pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária da UFSCar envolve extensão e pesquisa na área de Formação de Educadores. O relato de REALI, TANCREDI e MIZUKAMI¹⁸, dá uma dimensão do modelo do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar, que embora voltado para a educação básica, o modelo pode ser pensado para capacitação de docentes iniciantes na graduação que estejam ou não cursando Mestrado ou Doutorado.

¹⁸ REALI, Aline M. de M. R., TANCREDI, Regina M. S. P., MIZUKAMI, Maria da Graça. Construindo uma comunidade de aprendizagem docente: o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar em perspectiva. p. 151-175. in: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: Artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP. 2006.

A experiência desenvolvida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através do Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar), trabalha também com o método de “mentorias”, onde professores mais experientes acompanham os professores menos experientes, assim como se encarregam da formação de novos “mentores”. É uma integração “construtivo-colaborativa” com a utilização da Web como instrumento de promoção, disseminação, e transformação de conhecimento. Entre outras possibilidades, a Web, neste processo utilizado pela UFSCar, disponibiliza: atendimento individualizado aos participantes, minicursos desenvolvidos on-line, seção de Biblioteca e Publicação, Glossário Educacional, seção de Traduzindo Conhecimentos Científicos em Saberes Escolares, e seção Escolas Livres, proporcionando uma interatividade através da modalidade de EAD, e com isso, outro conhecimento resultante deste processo de participação coletiva, e a possibilidade de uma formação “contínua e compartilhada”. É um processo aberto e dinâmico de aprendizagem e troca de conhecimento entre os participantes, mas no caso da UFSCar, a finalidade do programa é a formação contínua de Professores que ainda estão ativos nas classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Comparando os dois programas do PFF e da UFSCar, não entrando na questão das abrangências, mas sim das finalidades do processo, podemos observar que as alternativas para uma aproximação entre a Pós-Graduação, a Graduação e demais interessados na busca de uma formação contínua, é possível e nem sempre envolvem fórmulas mirabolantes, mas processos de ação-participação coletiva, onde o aspecto tempo é diferenciado para as categorias de professores envolvidos no processo, *“uma vez que o tempo da pesquisa e o das necessidades das professoras iniciantes e mentoras não é o mesmo”*, pois a pesquisa das mentoras exige tempo para reflexão, e os professores iniciantes precisam *“solucionar problemas da prática”*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos aqui comunicados, tem-se duas conclusões que servem de base para ações propositivas:

- a) A crise do ensino superior em direito pode ter como causa direta a Formação do Docente de Direito, já que se constata inclusive nas IES que são credenciadas

perante a CAPES para esta finalidade graduações com baixo desempenho acadêmico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Direito;

- b) A literatura especializada da pesquisa educacional, bem como pesquisas educacionais de outras áreas do conhecimento, aponta a necessidade da criação de um espaço para a melhoria da formação do docente do ensino superior. Na área jurídica, o tema da expansão da oferta tem monopolizado as atenções, no entanto resta discutir o campo da profissão docente que se abriu e se consolida no Brasil.

Refletindo sobre as conclusões e os modelos identificados acima, propõe-se um modelo flexível que compõe atividades formativas e os diversos atores em formação e em pesquisa. A proposta é a criação de núcleo permanente de integração entre o Programa do Mestrado, o Lato Sensu e a Graduação, envolvendo de forma direta os docentes e discentes das três formações, num processo contínuo de transformação de conhecimento. Este núcleo permanente seria operacionalizado com a criação de um Seminário Permanente Integrado.

A finalidade do Seminário Permanente Integrado é ser uma estrutura formadora e gestora de atividades para incentivo à qualificação do Quadro de Docentes da Graduação e Pós-Graduação; incentivo e orientação à Pesquisa Acadêmica; e núcleo de gestão de atividades externas e necessárias à existência do Programa de Mestrado, realizando a integração entre Graduação e Pós-Graduação. O Seminário, em conjunto com os seus membros poderia propor, por exemplo:

1. Mini-Cursos de aperfeiçoamento docente, a ser ministrado por Professores do Programa e por Alunos do Stricto Sensu, dentro das áreas de pesquisas do Mestrado, ou ainda, nas áreas sugeridas pela Graduação e Lato Sensu, desde que exista ligação direta ou tangencial à linha de formação do Quadro Docente do Programa Stricto Sensu.
2. Mini-Cursos das áreas de conhecimento e concentração proposta na Graduação e disponibilizado aos alunos da graduação, como forma de integração entre o Programa Stricto Sensu e a Graduação. Estes Mini-Cursos poderiam ser ministrados pelos Alunos Regulares do Programa, como parte de sua prática docente. Estes Alunos, e agora, futuro Professores, seriam acompanhados e avaliados pelos seus respectivos orientadores e também teriam como *feed back*, a avaliação realizada pela Coordenação do Curso de Graduação, junto aos Alunos participantes do evento.
3. Realização de Cursos de Extensão à comunidade acadêmica em geral, com temas recentes, polêmicos e importantes para a formação cultural da sociedade,

onde estaríamos integrando a pesquisa voltada às exigências da sociedade, realizando uma socialização do conhecimento.

Ao final de cada uma das atividades, teríamos a realização de um Seminário de Avaliações, onde os participantes poderiam realizar uma apreciação dos resultados obtidos, as dificuldades didáticas e pedagógicas encontradas, assim como apresentar mudanças necessárias nas relações entre orientador e orientando, para um maior grau de satisfação dos resultados. Tanto os aspectos positivos, quanto os negativos, seriam objetos de avaliação e as mesmas, seriam encaminhadas como sugestão para estudos mais aprofundados pelo Seminário Permanente Integrado. Ao receber estas avaliações e sugestões o Seminário Permanente Integrado deverá executar o seguinte procedimento:

1. Estudo criterioso das sugestões e avaliações e a propor que as mesmas sejam estudadas pelo grupo, com a busca de fundamentações teóricas e científicas e possíveis soluções destes problemas.
2. De posse destes estudos, o Seminário Permanente Integrado deverá elaborar nova atividade externa, observando na sua realização, a solidificação dos aspectos positivos já avaliados anteriormente, e a correção daqueles que foram avaliados de forma negativa. É da natureza da didática e da pedagogia, que diante da dinâmica da própria sociedade, e da heterogeneidade das turmas, novos problemas serem apresentados e inicia-se o novo ciclo de seminários e avaliações.

Sendo assim, teríamos um processo contínuo de propostas formadoras, a aplicação através da realização destas propostas, a avaliação de resultados pelo grupo, envolvendo a todos os pesquisadores, assim como a possibilidade de uma prática docente constante dos alunos regulares do Programa.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Cláudio de Moura. *Crônicas de uma Educação Vacilante*. São Paulo: Rocco. 2005.

CICILLINI, Graça A., **CUNHA**, Ana Maria de O. **BRITO**, Taita T. R. *Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior*. Disponível em www.anped11.uerj.br 29^a. Reunião anual.

FERNANDES, C. M. B. *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* In: **MASETTO**, M. (Org.) *Docência Universitária*. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112.

FRAGALLE, Roberto. *Quando a empiria é necessária?*. Artigo apresentado no XV Congresso Nacional do CONPEDI, em Manaus. Disponível em <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais>.

MASETTO, Marcos T. *Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares*. p. 455-470. in: BARBOSA, Raquel L. L. *Formação de Educadores. Artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP. 2006.

MEDINA, Paulo R. G. *Ensino jurídico, literatura e ética*. Brasília: OAB Editora, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório Final da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Grupo de trabalho MEC-OAB, nomeado pelas Portarias 3381/2004 e 484/2005.

PERES, H.H.C. *A percepção dos docentes universitários à respeito de sua capacitação para o ensino da enfermagem*. Rev. Esc. Enf. USP, v.32. n.1, p.52-8, abr. 1998.

REALI, Aline M. de M. R., **TANCREDI**, Regina M. S. P., **MIZUKAMI**, Maria da Graça. *Construindo uma comunidade de aprendizagem docente: o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar em perspectiva*. p. 151-175. in: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). *Formação de educadores: Artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP. 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2005.

SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 4 ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOUZA, Paulo Renato. *Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall. 2005.

TEIXEIRA, GILBERTO. *A questão da formação continuada de professores universitários*. Disponível em <http://spu.autoupdate.com/ler.php?modulo=7&texto=221>.