Doi: [dx.doi.org/10.17921/2525-5320.2016.54-66](https://doi.org/10.17921/2525-5320.2016.54-66)

A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE BACHARÉIS

Bruna Donato Reche* - UEL

Palavras-chave: Formação Docente. Tempo e Espaço de Formação. Docência no Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação é o espaço da formação dos professores do ensino superior e essa formação deve estar apoiada na pesquisa atrelada à produção de conhecimentos e da Pedagogia como campo condicionante das práticas de ensinar e aprender, como teoriza Cunha (2008). Consequência disso, é que muitos escolhem o campo da educação para a obtenção do título de pós-graduado (SOARES; CUNHA, 2010).

A pós-graduação brasileira tem como um de seus objetivos a formação de recursos humanos para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país, bem como econômico e social de seus alunos (BRASIL, 2004). Nesse sentido, o Mestrado em Educação pode ser entendido como aquele que apresenta bases consistentes de formação pedagógica, ainda que não necessariamente assuma a docência no ensino superior como foco, uma vez que, como qualquer Programa *stricto sensu*, tem a pesquisa como objetivo principal (CUNHA, 2010).

Os profissionais de outras áreas buscam a área da educação como possibilidade de adquirir conhecimentos sobre os diversos aspectos da docência. Nestes espaços, almejam refletir sobre a prática do ensino e da aprendizagem, ampliar concepções de educação, melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, afinal muitos estão inseridos nas instituições de ensino (ZANCHET *et al.*, 2008).

Esse trabalho origina-se de uma dissertação de Mestrado que teve como foco a formação docente e pedagógica para o ensino superior em um Programa de Mestrado em Educação de uma universidade pública, na perspectiva de alunos

* E-mail: bruna.reche@hotmail.com

oriundos de cursos de bacharelado, considerando o *stricto sensu* como espaço e tempo para a formação docente.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, que visou compreender o desenvolvimento profissional docente de professores oriundos do bacharelado no que diz respeito aos aspectos pedagógicos na formação destes sujeitos. Do total de 190 alunos matriculados entre 2009 e 2014, 34 provinham do bacharelado e foram contatados por e-mail e também pela rede social *Facebook* para participarem do levantamento de dados sobre o tema da pesquisa por meio do questionário com questões abertas. Foram ao todo 16 participantes com predomínio daqueles oriundos das turmas de 2012 e 2014. Foram realizadas também entrevistas estruturadas com a coordenadora.

Neste artigo realizamos um recorte desta pesquisa priorizando a discussão a respeito da pós-graduação *stricto sensu* como tempo e espaço de formação para a docência na perspectiva de três eixos: O Mestrado em Educação e a formação para a docência, a pós-graduação *stricto sensu* como tempo e espaço para a formação docente e o Mestrado em Educação como tempo e espaço de formação para a docência na perspectiva de bacharéis.

DESENVOLVIMENTO

O tempo e o espaço do *stricto sensu* para a formação do magistério do ensino superior

A habilitação para a docência no ensino superior, como previsto em lei, é adquirida através da frequência a mestrados e doutorados que possibilitem o aprofundamento do conhecimento em uma área específica de atuação:

A habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado (artigo 66 da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20/12/96). (BRASIL, 1996).

A prerrogativa de que a preparação para o magistério no ensino superior deve ser realizada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*,) Mestrado e Doutorado (BRASIL, 1996), remete aos conceitos de tempo e espaço que implicam esta preparação. Cabe então refletir teoricamente sobre o tempo e espaço e sua relação com a formação docente.

A consciência humana é formada pela interação constante do espaço e do tempo em que os sujeitos se apropriam e constroem percepções, valores,

significados e sentidos advindos da experiência e da aprendizagem. Para Levy (2007) os espaços ultrapassam as estruturas físicas e, como os seres humanos, proporcionam a aprendizagem de significados.

Ao aprofundar a discussão, Cunha (2008; 2010) explica que a diferença entre espaços e lugares ocorre pela intensidade de valores, significados e propósitos que os sujeitos neles estabelecem: o espaço é sempre potencial, ainda que não necessariamente, de intentos e significados e mapeado facilmente, enquanto que o lugar é explicitado e legitimado pelos interlocutores por valores e significados.

Frago e Escolan (2001), da mesma forma, afirmam que todo o espaço é um lugar percebido nos aspectos cultural e ideológico de representações. Para os autores, a arquitetura dos espaços expressa mais do que estruturas físicas, um sistema de intenções, discursos e jogos de simbolismo quando apropriados. Nas palavras de Thiesen (2011, p.253) "o espaço jamais é neutro, ele sempre educa".

Na perspectiva de Levy (2007) a transformação de espaços em lugares não se limita ao plano físico e tempo determinado, os espaços são plásticos. Uma simples conversa pode se tornar um espaço comum entre sujeitos, virtual devido às significações interpeladas. Portanto, como explica Cunha (2008, p.184): a "dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar [...] quando atribuímos sentido [e] reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades".

Para Levy (2007) os seres humanos podem habitar os espaços físico ou geométrico e neles também, e simultaneamente, os espaços afetivos, estéticos, sociais, históricos, ou seja, espaços de significados e que produzem significações. É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar e é o proveito do tempo da percepção que justifica a intensidade dessa transformação (COELHO, 2004).

Isso significa que tempo e espaço confluem na medida em que se estabelece interação com os fenômenos que se fazem presentes. Quando se está atento a todos os detalhes de um acontecimento, este se torna relativamente mais demorado. Em situação contrária, quando se desvia a atenção ao fato, este parece ocorrer mais rápido (COELHO, 2004). Este fato justifica que o tempo também pode ser construído pelo sujeito, além do espaço plástico (LEVY, 2007), permitindo conceber que a qualidade de proveito do tempo e espaço é que os definem. Quando se trata de tempo e espaço de aprendizagem, fica latente que os espaços se tornam lugares de formação de acordo com os significados e da disposição de tempo que os ocupam.

Ainda que o tempo e o espaço sejam construções humanas, para Bauman (2001, p.130) "O tempo é diferente do espaço porque, ao contrário deste, não pode ser mudado e manipulado", tornando primordial a ocupação plena de espaços, transformando-os em lugares, cada vez mais engajados nos propósitos que lhes atribuem. O tempo passado, apesar de imutável, se constitui fundamental para as mudanças e essas, por sua vez, são necessárias para o desenvolvimento dos lugares e das intenções.

Como bem traduz Coelho (2004 p.240) ao mencionar Bergson a "mudança é constitutiva do real, não havendo, assim, uma essência que permaneceria inalterada, uma identidade permanente por trás das mudanças" e são os espaços, promovidos em lugares, e o tempo construído pela intensidade do proveito, que determinam as construções psicológicas e sociais de que são feitas os sujeitos.

O espaço determina os caminhos a percorrer e o tempo justifica a qualidade dos acontecimentos. Em um lugar de formação profissional, como o de formação docente, foco deste estudo, o espaço promove experiências e aprendizagens que com o proveito do tempo incorporam ao sujeito saberes e práticas próprias da profissão. Segundo Coelho (2004), os acontecimentos, psíquicos ou físicos, decorrentes destes lugares, é que permitem descobrir o tempo real, significativo para o sujeito, com propriedades de sucessão, continuidade, mudança, memória e criação.

Macedo (2006) afirma que mecanização e matematização do tempo e espaço modernos influenciaram a educação institucionalizada. Aqui, considera-se mais as ideias de Thiesen (2011) em que os tempos e os espaços de aprendizagem estão mais relacionados com ritmos não lineares da subjetividade e com os significados da experiência humana que não se adequam aos padrões formais determinados previamente. A aprendizagem acontece na espontaneidade de um lugar e tempo próprio.

Ainda que os espaços e tempos sejam determinados e que existam lugares próprios com horários específicos voltados para a educação, para Levy (2007), o segredo do espaço do saber ou lugar de aprendizagem está em sua possibilidade de compor temporalidades pessoais na criação da subjetividade coletiva formada pelo que cada sujeito traz consigo. "Seguindo seu próprio ritmo, os indivíduos não se condenam ao isolamento" (LEVY, 2007, p.154) e constroem significados na relação que estabelecem entre si.

O espaço e tempo de aprendizagem é aquele que valoriza a interação dos sujeitos nas diferentes formas de comunicação e aproximação com a realidade e conhecimentos disponíveis (THIESEN, 2011). Eles ecoam as mensagens e as representações de seus agentes que propositalmente se unem em situação de formação (LEVY, 2007). Para este autor, quando um lugar de formação propõe-se a algum feito, deve considerar a interação dos sujeitos, pois,

[...] O espaço do saber será o lugar de uma tomada de palavra contínua, mas de uma palavra efetiva, capaz de mudar a realidade. No Espaço do saber, os sopros ativos são postos em comum, não tendo em vista uma hipotética fusão de indivíduos, mas a fim de dilatar, juntos, a mesma bola, milhares de bolas irisadas, que são outros tantos cosmos provisórios, mundos de significação partilhados (LEVY, 2007 p.145).

O espaço do saber e de formação aqui mencionado é a universidade. Para Cunha (2010) nem sempre este lugar é reconhecido e valorizado legal e institucionalmente devido às diluídas experiências tópicas, nem sempre compreendidas de significação institucional quando se refere à formação do docente da Educação Superior. Por isso a compreensão de que ela é o espaço potencialmente passível de intenções, valores e significados que permeiam o conhecimento formativo e temporalmente intensivo para as construções referentes à profissão docente.

O tempo, segundo Bergson (*apud* OELHO, 2004) é o tecido do real dependente dos acontecimentos. Neste sentido o tempo de formação é único, composto de fluxos e durações dos momentos, das interações e das experiências presentes. O tempo de formação é o agora, potencializado nos espaços promovidos para isso. Como afirma Coelho (2004 p.244) "a criação do novo [...] acabará por se impor, quando se considera o conjunto, seja dos seres humanos, dos seres vivos ou o próprio universo".

Decorrente disso é que a intencionalidade dos espaços e tempos de formação docente potencializa a criação do novo. Então, que este novo seja voltado para a melhoria da qualidade da profissão de ser professor.

O Mestrado em Educação e a formação para o magistério no ensino superior

Entre os motivos para os bacharéis buscarem os Programas *stricto sensu* de Pós-Graduação da Educação destaca-se a necessidade de preparação específica para a docência no ensino superior e o entendimento de que esses Programas

estejam mais voltados para a especificidade da docência, comparados aos Programas de áreas específicas.

Grande parcela dos profissionais que buscam a formação no *stricto sensu* almeja o ingresso ou aperfeiçoamento da carreira docente no ensino superior. Nesse sentido, Dias Sobrinho (1998) já percebia o aumento na procura pelos Mestrados e Doutorados em Educação por profissionais das diversas áreas e alertava para a importância do debate sobre a formação proposta por esses Programas e os anseios de quem os buscam.

Cunha (2000) também já apontou que é frequente que profissionais de muitas áreas busquem o *stricto sensu* em Educação para o aprofundamento de conhecimentos na área educacional cursando disciplinas ligadas às questões docentes ao mesmo tempo em que a elaboração da dissertação possa vincular-se à área de origem.

Pesquisa realizada por Wiezzel (2005) revelou que os alunos oriundos de outras áreas que não das licenciaturas consideram o Programa em Educação como melhor caminho para o ingresso à carreira docente. Isso significa que o espaço escolhido para a formação é pleno de intenções e expectativas por parte de quem o procura e por isso, há de se tomar a responsabilidade e a tarefa de formá-los no privilégio do trabalho pedagógico e do exercício da docência.

A pós-graduação, espaço em que se lida com a maturidade, a segurança e a autonomia iniciais dos alunos, futuros profissionais, principalmente professores do ensino superior, precisa trabalhar com subsídios teóricos, epistemológicos, políticos, antropológicos e metodológicos da área de formação (SEVERINO, 2009). Nesta direção, Severino e Fazenda (2001 p. 56) elucidam que:

No caso específico da Pós-Graduação em Educação, essa perspectiva toma ainda uma conotação muito especial, pois o próprio campo geral de conhecimento se envolve com a educação, da pré-escola à universidade, e, consequentemente, envolve-se com a prática pedagógica.

Para os autores a pós-graduação em Educação é *locus* privilegiado de formação para a docência do ensino superior, no qual os alunos, profissionais das mais diversas áreas, constroem o sentido de ser professor, motivados pela carreira acadêmica. Quando a subjetividade preenche os espaços, estes viram lugares repletos de valores e significados. No sentido contrário, quando os espaços,

carecem de propostas a cumprir, perdem a condição humana de exercício e existência.

O tempo e o espaço do mestrado em Educação para a formação do magistério do ensino superior na perspectiva dos bacharéis

As possíveis contribuições da Educação para as carreiras profissionais relacionadas à educação e ao ensino é essencialmente o que motiva alunos bacharéis a ingressarem o Programa de Mestrado em Educação. Para eles, a docência requer conhecimentos técnico-pedagógicos. A análise dos dados obtidos contribuiu, por um lado, para entendimento da expectativa de formação docente almejada por esses profissionais e, por outro, do tempo e do espaço de formação docente proporcionado pelo curso.

Ao questionar os alunos sobre o diferencial do Mestrado em Educação, eles observaram que o curso revelou preocupações com a profissão docente e ao mesmo tempo também articulou com profissões de participantes advindas do curso bacharelado. Dentre os participantes docentes, foi afirmado que o Mestrado em Educação diferencia-se ao trabalhar os aspectos humanos na formação do cidadão e do professor, bem como contribui para a prática pedagógica docente, promove reflexões sobre o ensino, conteúdos da Pedagogia e contribui de forma menos técnica para a formação docente. Outros participantes mencionaram que ele concilia a pesquisa científica com a docência, estimula a pesquisa e publicações de trabalho e apresenta conhecimentos sobre a docência em uma perspectiva não técnica.

Dubar (1997) considera que uma boa formação em um Programa *stricto sensu* trabalha as intenções e perspectivas dos alunos para construir novos significados à profissão. Foi perguntado aos alunos sobre suas expectativas antes de ingressar no curso e se elas foram ou estão sendo alcançadas. Alguns afirmaram que inicialmente tinham vontade de aprender a pesquisa científica e aprofundar o conhecimento na área, e essas expectativas foram alcançadas. Além disso, um participante mencionou que o primeiro objetivo foi de aprender outras perspectivas de docência, que não somente técnica, para a atuação em sala de aula e que ele foi alcançado.

Outras perspectivas bem-sucedidas foram apontadas como conhecer autores fundamentais da área e conhecimentos relativos à Educação, aprender a conciliar a teoria e prática, formas de atuação docente e se envolver com as tarefas da área da

pesquisa. Em geral, as pretensões dos alunos envolveram aprofundamento de conhecimentos e práticas docentes e quando não, assuntos de estudos da área educacional.

Quando perguntado aos participantes sobre de que forma o Mestrado em Educação auxilia para a profissão, seja docente ou não, as respostas evidenciaram contribuições práticas como o conhecimento da pesquisa científica e conhecimentos de metodologia de ensino. Elencados também foram o aprofundamento de conhecimentos na área de atuação, as técnicas de avaliação, o auxílio na prática docente e maiores oportunidades de trabalho. Para alguns participantes, o Mestrado em Educação auxiliou, principalmente, na formação humana e no aprofundamento de conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano.

As respostas indicaram que o Mestrado em Educação priorizou a formação do pesquisador em metodologias, condutas e aprofundamento científico nos alunos. Quanto à docência, as práticas dos professores do curso e as disciplinas demonstraram formas diferentes de condução pedagógica ao que os alunos professores estavam habituados, o que forneceu novos olhares para suas concepções docentes.

Por se tratar de Programa em Educação, é visível que as contribuições relativas ao aprofundamento de saberes na área e as questões sociais e formativas que nela se incluem, como a criticidade e desenvolvimento humano, foram muito positivas para esses alunos.

A maioria dos participantes indicou aspectos relacionados à pesquisa e à docência e a coordenadora do curso acredita que o Programa de Mestrado trabalha de forma satisfatória com os objetivos acerca da docência e da pesquisa, pois a docência, como afirma, é inerente ao objetivo de formar o pesquisador da Educação. Para ela o Mestrado em Educação tem como meta primordial a formação do pesquisador e a docência no ensino superior requer profissionais pesquisadores: “[...] não consigo dissociar a docência da pesquisa. É atribuição do professor universitário a pesquisa, a produção de conhecimento e essa produção ocorre via pesquisa”. Além disso, a configuração do curso, por suas temáticas de pesquisa e disciplinas, promove um embasamento para a docência, articulando a docência e a pesquisa como ela acredita que deve ser um curso de pós-graduação em Educação.

Pesquisa e docência foram as contribuições mais mencionadas. Para Kretzmann e Behrens (2010), a formação curricular deve preparar profissionais para

se tornarem pessoas e professores críticos, reflexivos, autônomos e presentes nas decisões pedagógicas e, principalmente, deve promover o grau de letramento do docente enquanto leitor e escritor cada vez melhor proficiente.

Quanto às contribuições gerais do Programa para a formação de seus alunos, os aspectos mais elencados pelos participantes estiveram em torno da pesquisa na Educação e foram coerentes, uma vez que um Programa *stricto sensu* em nosso contexto tem a pesquisa como fundamento essencial.

Quando, por meio da pesquisa científica, há o aprofundamento teórico sobre questões que repercutem no desenvolvimento profissional, como a docência, promove-se reflexão e construção de novos saberes que qualitativamente o favorecerão. É este o intuito de uma formação *stricto sensu*, mais ainda quando se trata de um Programa na área da Educação, em que são muitos os temas tratados, possibilitando uma visão geral para todas as profissões.

Com vistas à formação para a profissão docente foi perguntado também se o Programa incentiva situações de trabalho que promovam reflexões sobre a profissão docente. Se sim, quando ou quais. A maioria das respostas foi positiva e somente um participante disse que não. Os momentos de incentivo para os participantes foram em disciplinas específicas sobre educação superior, no estágio em docência no ensino superior e nas discussões em sala de aula.

A maioria dos participantes afirmou que o Programa trabalha em todas as suas disciplinas fundamentos sobre a docência. Entretanto, alguns participantes responderam que os momentos de reflexão sobre a docência ocorreram somente nas disciplinas que elencaram os problemas e situações dentro da educação superior. A coordenadora do curso investigado enfatizou que o Mestrado forma o pesquisador da área da Educação e a docência é um desdobramento dentre os assuntos estudados.

Essa posição que concebe a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador, segundo Soares e Cunha (2010, p.282), parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Sobre isto é relevante a consideração das autoras:

Mas esta tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma elos automáticos entre ensino e pesquisa. [...] essas atividades assumiram historicamente naturezas distintas e, portanto, a interação entre as mesmas não se concretiza a priori, espontaneamente; depende de um

conjunto de fatores que envolvem as concepções que sustentam os currículos, as políticas educacionais e científicas, os recursos, equipamentos, espaços, tempos e as concepções dos profissionais que as exercem.

Os programas de pós-graduação em Educação, que na representação de docentes da universidade significam uma alternativa de formação pedagógica, normalmente atraem professores de diversas áreas com o intuito de satisfazer seus interesses no campo da docência, mesmo que nem sempre essa formação seja reconhecida ou valorizada por seus pares (SOARES; CUNHA, 2010).

Em pesquisa sobre essa formação pedagógica em programas de pós-graduação em Educação, Soares e Cunha (2010, p.577) surpreendem ao verificar que nem mesmo estes aprofundam uma reflexão mais sistematizada sobre essa questão.

Os dados indicaram que a representação de docência universitária compartilhada pelos participantes vincula o ensino à pesquisa, entretanto, os saberes pedagógicos são expressos mediante formulações genéricas. A pós-graduação *Stricto Sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes.

Neste estudo, a maioria dos respondentes é docente no ensino superior e outros ingressaram no Mestrado com esse propósito. Essa característica é uma demanda assinalada também em outros estudos, portanto é de responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação, principalmente os da Educação, a atribuição de formação e orientação para o magistério, ainda que formar o pesquisador seja a maior prioridade.

CONCLUSÃO

A Educação constitui um abrangente e complexo campo de estudos que envolve várias áreas de conhecimentos. Por esse motivo, o Mestrado em Educação atrai estudiosos de áreas afins que aprofundam saberes específicos na ótica educacional. Além disto, é cada vez mais entendido por aqueles que o buscam como meio de formação pedagógica para a docência no ensino superior.

Esta pesquisa confirmou a crescente da busca pelo Mestrado em Educação por bacharéis professores, mas apontou que nem sempre essa busca resulta em respostas às questões iniciais no que tange a docência, especialmente as voltadas para a prática. Ao candidatar-se para o Programa de Mestrado, todos os alunos,

inclusive os oriundos do bacharelado, sejam quais forem suas metas, devem apresentar pesquisas que tenham como objeto a Educação e ter também a clareza de que este não é espaço de ensinamento de práticas, mas de discussão sobre elas.

Os diversos temas da área da Educação são sempre tratados nas disciplinas de Fundamentos da Educação. E quando se trata de formação do magistério para ensino superior, a presença das áreas de Didática e Formação de Professores na educação proposta, seja em disciplinas teóricas ou aquelas voltadas para a metodologia do ensino superior e também oficinas e eventos específicos colaboram para o aprofundamento de saberes.

O estágio em docência no ensino superior pode ser uma prerrogativa relevante para a formação do magistério, ao possibilitar ações da prática docente, mas requer maior atenção de seus realizadores, especialmente dos professores supervisores, para que, de fato, promova experiências formativas aos alunos.

Nesta pesquisa, os participantes apontaram que o Programa trabalhou aspectos da formação pedagógica em disciplinas específicas, aquelas apresentadas no currículo do Programa e também em todas as disciplinas, mesmo com outros focos, demonstrando que os professores do Programa são preocupados em promover reflexões sobre o magistério. No entanto na avaliação das contribuições gerais do Programa para a formação docente os aspectos mais elencados pelos participantes estiveram em torno da pesquisa na Educação.

O Mestrado em Educação tem como diferencial em relação a outros Programas em áreas específicas demonstrar preocupações com a profissão docente, ao mesmo tempo em que articula profissões relacionadas à Educação, segundo os alunos participantes. Mas, consideramos que os programas de Pós-graduação em Educação embora sejam espaços formativos devem ainda se transformar efetivamente em lugares de formação docente ao desenvolverem ações que realizam uma intermediação de significados com os sujeitos em formação e se buscarem o aporte legal e institucional para sustentar suas propostas e ações formativas.

De fato, uma formação composta por capacitação docente para a Educação Superior e promoção da pesquisa científica faz dos Programas de Pós-Graduação em Educação espaços de significativa importância cultural. Mas, devido à necessidade de uma docência de qualidade, é significativo pensar em um curso

stricto sensu que disponha de subsídios para a formação de um bom pesquisador e também de ações específicas de contribuição à formação docente para aqueles que nele ingressam. Consideramos, finalmente, que os Programas de Pós-graduação em Educação devem investir de forma mais efetiva na formação pedagógica do docente da Educação Superior constituindo-se em efetivos lugares de formação docente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. Dispõe o V Plano Nacional de Pós-graduação. Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010, de dezembro de 2004. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

COELHO, J.G. Ser do tempo em Bergson. *Interface Com. Saúde Educ.*, v.8, n.5, p.233-46, 2004.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p.45-53.

CUNHA, M.I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Rev. Educ. UNISINOS*, v.12, n.3, p.182-186, 2008.

CUNHA, M.I. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Rev. Bras. Form. Prof.* v.1, n.1, p.110-128, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R.V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação, 1998.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997. p.38-45.

FRAGO, A.V.; ESCOLAN, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRETZMANN, C.; BEHRENS, M.A. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. In: ENS,

R.T.; BEHRENS, M.A. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p.185-206.

LEVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 2007.

SEVERINO, A.J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Diálogo Educacional*, v.9, n.26, p.13-27, 2009.

SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

THIESEN, J.S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educ. Rev.*, v.27, n.1, p.241-260, 2011.

ZANCHET, B.M.B.A. *et al.* A pós-graduação como lugar de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários. *Rev. E-Curriculum*, v.3, n.2, 2008.

WIEZZEL, A.C.S. *A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em Educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas*. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNESP. Marília, 2005.