

Formação para a Docência Universitária: um projeto na Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Marcos T. MASETTOⁱ

Silvana Alves FREITASⁱⁱ

Resumo

Tendo como ponto de partida a questão fulcral onde/como formar o docente para o ensino superior, este artigo objetiva refletir e dialogar sobre duas iniciativas realizadas para encaminhar tal formação docente e documentar o projeto de uma universidade que se propôs assumir o desafio de realizar a formação de professores para o magistério superior através Programa de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*. Para tanto, recorre-se à elaboração a posteriori de uma situação de observação participante e às pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa está fundamentada em Martins (1993) Gimeno Sacristán (2000), Masetto (2010, 2018), Freitas (2016), a LDB 9394/96 e documentos como os Currículos de pesquisadores, participantes do projeto estudado, registrados na Plataforma Lattes e dados coletados no site do Grupo de Pesquisa Forpec. Apresenta como resultados as etapas e produções realizadas ao longo da existência deste projeto.

Palavras-chave: (trans)formação docente; docência universitária; práticas pedagógicas; professor reflexivo.

*Education for University Teaching:
a project in Stricto Sensu Postgraduate*

Abstract

Taking as a starting point the central question of where/how to educate professors for higher education, this paper aims to reflect and dialogue on two initiatives carried out to guide such professor education and to document the project of a university that proposed to take on the challenge of carrying out the professor education for higher education through the Stricto Sensu Master's and Doctoral Program. In order to do so, we resort to the a posteriori elaboration of a situation of participant observation and to bibliographic and documental research. The research is based on Martins (1993), Gimeno Sacristán (2000), Masetto (2010, 2018), Freitas (2016) and on LDB 9394/96 and documents such as the CVs of researchers, participants in the project studied, registered on the Lattes Platform and data collected on the website of the Forpec Research Group. It presents as results the stages and productions carried out throughout the existence of this project.

Keywords: professor (trans)education; university professor; pedagogical practices; reflective teacher.

ⁱ Livre Docente em Didática (USP), Doutor e Mestre em Psicologia Educacional (PUC-SP). Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde mantém cursos de formação de professores para o ensino superior em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Orientador e supervisor de pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). E-mail: mmasetto@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9892-3959>.

ⁱⁱ Doutora e Mestre em Educação: Currículo (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e credenciado no CNPq. Professora do Centro Universitário Faculdade das Américas (FAM). E-mail: silvana.freitas.s@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1167-9085>.

*La formación para la Docencia Universitaria:
un proyecto en el Posgrado Stricto Sensu*

Resumen

Tomando como punto de partida la pregunta central dónde/cómo formar docentes para la educación superior, este artículo tiene como objetivo reflexionar y dialogar sobre dos iniciativas realizadas para orientar dicha formación docente y documentar el proyecto de una universidad que se propuso asumir el desafío de realizar la formación docente para la educación superior a través del Programa de Maestría y Doctorado Stricto Sensu. Para ello recurrimos a la elaboración a posteriori de una situación de observación participante ya la investigación bibliográfica y documental. La investigación tiene base en Martins (1993), Gimeno Sacristán (2000), Masetto (2010, 2018), Freitas (2016) y en la LDB 9394/96 y documentos como los currículos de los investigadores, participantes en el proyecto estudiado, registrados en la Plataforma Lattes y datos recogidos en la web del Grupo de Investigación Forpec. Presenta como resultados las etapas y producciones realizadas a lo largo de la existencia de este proyecto.

Palabras clave: *(trans)formación docente; docencia universitaria; prácticas pedagógicas; profesor reflexivo.*

1 INTRODUÇÃO

Suilise Berwanger Wille, em um capítulo intitulado Aprender a Ensinar: olhando para o papel da Pós-Graduação, em uma publicação recente¹, traz de volta um debate até hoje inacabado: onde/como formar o docente para o ensino superior? Este debate se travou a partir da Lei Federal 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Art. 66, prescreve: “A preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A respeito desse artigo da LDB, as opiniões entre docentes da Pós-Graduação divergiram e os debates se prolongaram por alguns anos, concentrando-se sobre questões como: a melhor forma de preparação para o magistério superior se encontrava na formação de pesquisadores, pois a expertise numa área de conhecimento se apresentava como a grande característica do professor universitário. De outro lado, argumentava-se que a atividade de docência universitária exigia outras competências didático-pedagógicas para além daquela de um pesquisador. O impasse estava criado. Estudos, debates, simpósios, trabalhos e artigos, como por exemplo, Masetto (1995), *Pós-Graduação e Formação de Professores para o 3º*

Grau e Masetto (1996), *Pós-Graduação: rastreando o caminho percorrido* se inserem nesse debate. Nesse artigo, Masetto (1996, p. 157-158) reflete sobre um possível plano de formação continuada de docentes universitários que incluísse:

- a) temáticas como profissionalismo na ação docente e suas consequências;
- b) a dimensão pedagógica desta ação, valorização de práticas pedagógicas dos docentes como fonte de reflexão, de pesquisas e de conhecimento;
- c) desenvolvimento de conhecimentos, uso, e valorização de metodologias de aprendizagem, incluindo os novos recursos tecnológicos da informática;
- d) estratégias para esta formação: em serviço, em equipe, valorizando a troca, o diálogo sobre experiências vivenciadas, a reflexão crítica sobre elas;
- e) criação de um contrato psicológico de compromisso entre os pares pelo desenvolvimento dessa formação;
- f) incentivo e respaldo acadêmico a projetos pioneiros resultantes dessa formação realizada e continuada.

Dois argumentos prevaleceram na época para que esta determinação da LDB não fosse cumprida. Todos concordavam com a prioridade de formação de pesquisadores para o desenvolvimento da ciência e da pesquisa no Brasil, e entendeu-se que os tempos estabelecidos para essa formação nos cursos de Mestrado (3 anos na época) e, Doutorado (4 anos) eram exíguos, dificultando assumir simultaneamente a responsabilidade de formar os docentes para o magistério superior.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* definiram como prioridade a formação de pesquisadores, apenas.

Dada a urgência de se responder à grave necessidade de preparação dos professores para o magistério superior, procurou-se implementar duas alternativas: a Resolução 12/83 da Câmara de Educação Superior do MEC que regulamentava os cursos de pós-graduação – especialização/ *Lato Sensu* e a de se propiciar a formação de professores para a docência no ensino superior pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

O objetivo deste artigo é refletir e dialogar sobre essas duas iniciativas e documentar o projeto de uma universidade que se propôs assumir o desafio de realizar a formação de professores para o magistério superior em um Programa de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*.

Com abordagem qualitativa, recorre-se à elaboração a posteriori de uma situação de observação participante que, segundo Martins (1993, p. 3), trata-se de uma “reconstituição de memória dos fatos, das circunstâncias [...] e dos procedimentos adotados [...]”, aqui empregada,

na construção coletiva dos meios para a efetivação da formação de professores para o ensino superior. Além disso, adotam-se as pesquisas bibliográfica, fundamentada em Martins (1993) Gimeno Sacristán (2000), Masetto (2010, 2018), Freitas (2016) e documental, que abarcou a LDB, mostrando-a como ponto de partida para a formação docente. Na sequência, debruçou-se no Currículo Lattes do coordenador do projeto e demais pesquisadores que tiveram publicações decorrentes do envolvimento com o projeto. Foram analisados os Programas Disciplinares Semestrais e Relatórios do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, *locus* do projeto de formação de professores para o magistério superior, com o intuito de estudo da composição das disciplinas ministradas no contexto do projeto. Os mesmos Relatórios contribuíram para a formação do corpo documental que permitiu reconstituir a monitoria, como formadora para o magistério. Já o site do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec) foi fonte para o levantamento das produções, socializações e comunicações realizadas por este ao longo de sua existência, como importante elemento que compõe o projeto por nós analisado.

Desta forma, formou-se um conjunto de métodos e técnicas empregadas para trazer à luz e analisar duas iniciativas e um projeto que procuraram viabilizar a formação para o magistério no ensino superior. Assim, refletimos sobre o passado com vistas a contribuir para compreendermos o presente como fomentador de debates sobre o futuro. Como reflete Gimeno Sacristán (2000, p. 39), “Meditar sobre o que ocorreu pode dar-nos perspectiva, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras”. Ressalta, ainda o autor, “É assim que o passado sobrevive no presente e no futuro” (2000, p. 37). Dessa forma, operacionaliza-se o passado para a germinação do futuro.

Esta elaboração, apesar de realizada a quatro mãos, contém muitas vozes. Além das nossas, as vozes daqueles que participaram direta e indiretamente do projeto de formação de professores para o magistério superior que aqui documentamos.

2 PRIMEIRA INICIATIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO/LATO SENSU

A Resolução n. 12 de 1983 da Câmara de Educação Superior do MEC regulamentou os cursos de Pós-Graduação - Especialização/*Lato Sensu* como Programas de Formação para

Professores do Ensino Superior a serem criados e desenvolvidos diretamente pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Gaeta (2012, p. 44) comenta a respeito destes cursos:

Em 1983, com o objetivo de incentivar e estabelecer parâmetros para a formação do docente do ensino superior, a Câmara de Educação Superior do MEC regulamenta os cursos de pós-graduação - especialização editando a Resolução 12/83 que estabelece algumas exigências mínimas para a pós-graduação - especialização, como 360 horas-aula, sendo 60 horas de atividades didático-pedagógicas. Oficializava-se esse nível de ensino como uma possibilidade de formação de professores, apesar das inúmeras controvérsias a respeito da distribuição dessa carga horária, (apenas 17%) direcionadas às atividades pedagógicas.

Com efeito, estes cursos também chamados de Pós-Graduação *Lato Sensu* visavam uma formação de professores do ensino superior incentivando a atualização e aprofundamento das áreas de conhecimento abordadas por eles em seus cursos universitários, sem atender à necessidade de formação pedagógica desses mesmos professores.

A atribuição de 60 horas para as atividades pedagógicas permitia apenas algumas palestras sem possibilidade de resposta à formação pedagógica exigida. O passo seguinte foi a utilização das 360 horas em sua totalidade para o aprofundamento na área de conhecimentos profissionais dos professores.

Desta forma, essa alternativa de formação pedagógica para o magistério superior, praticamente se extinguiu.

3 A SEGUNDA INICIATIVA: O PROTAGONISMO DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A formação de professores para a docência no ensino superior se constituiu como desafio assumido pelo protagonismo das Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que continuam a enfrentá-lo até nossos dias.

As IES vêm procurando responder às necessidades de formação pedagógica, inicial e continuada de seus professores. Apoiam-se nos constructos de autores presentes pessoalmente nas Universidades em eventos, congressos, cursos de formação, seminários, palestras, oficinas,

ou através de seus livros e outras publicações. Entre os autores estão: António Nóvoa (1992, 2009), Donald Schön (1992), Paulo Freire (1996), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996), Marcelo García (1999), Francisco Imbernón (2000, 2011, 2012), Philippe Perrenoud (2001, 2002), Juan Ignacio Pozo (2002), Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta e Lea Anastasiou (2002), Miguel Zabalza (2004), Maria Isabel da Cunha (1998, 2007, 2009), Marcos T. Masetto (2003, 2007, 2010, 2012, 2015, 2018), Masetto e Gaeta (2013).

Mediante estes conhecimentos são propostas a organização de atividades de formação pedagógica, bem como a organização de diferentes serviços de apoio pedagógico a seus docentes como forma de aprimoramento, atualização e desenvolvimento da atuação docente. Privilegiaram-se temas como desenvolvimento de uma docência com profissionalidade no ensino superior; a práxis pedagógica; a troca de experiências significativas e sua aplicabilidade imediata; o diálogo sobre o dia a dia de cada professor e os saberes docentes.

Nogueira *et al.* (2020) indicam um levantamento e uma compilação, realizados por Puentes, Aquino e Quilici Neto dos principais saberes, competências e conhecimentos necessários à docência mais recorrentes entre os autores especializados, agrupando-os em quatro grandes categorias: saberes práticos, humanos, didático-pedagógicos e técnico-científicos.

Com base nesse conhecimento produzido, foram instituídos Programas de Formação que se difundiram e se desenvolveram praticamente por todos os Estados Brasileiros. Hoje, os encontramos praticamente em todas as nossas universidades, graças a estas mesmas Instituições com seus grupos de gestores e docentes que desenvolvem uma grande diversidade de modelos de atividades formativas, adaptados às necessidades e expectativas dos diferentes corpos docentes de cada instituição.

O espectro desses programas se abriu para Semanas Pedagógicas semestrais ou anuais, Seminários e Simpósios, Palestras, Conferências, Workshops, Serviços de Apoio Pedagógico, grupos de professores com diferentes objetivos, participação em órgãos colegiados das Universidades, programas de formação continuada com atividades distribuídas durante o ano todo, intercâmbios entre docentes de diversas universidades com troca de experiências de formação docente, e mesmo construindo cursos de especialização em formação docente, com tempo de duração de até três semestres.

São apenas alguns exemplos para demonstrar que esta iniciativa das IES continua sendo, ainda hoje, o grande movimento de formação docente para professores do ensino superior no Brasil.

4 PROJETO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR EM UM PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO *STRICTO SENSU*

Ao reconstruirmos um projeto de formação de professores para o ensino superior, concordamos com Gimeno Sacristán (2000, p. 39) quando diz:

Importa-nos analisar o momento que vivemos, que se projetará no tempo imediato por vir e, sobretudo, importa-nos o que aconteceu com os projetos, qual é o estado dos nossos agora e o que fazer para esse futuro. Só podemos preencher o “porvir” a partir do presente com projetos, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente. Resgatamos, pois o presente real para que as imagens que elaboremos sirvam para nos vermos refletidos. Todavia, antes de mais nada, devemos resgatá-lo para que ninguém nos confunda sobre o caminho que se deve seguir. Isto é o aspecto importante do trabalho intelectual: pretender alcançar a capacidade reflexiva de ver onde estamos e para onde nos leva o que fizemos [...]. Não tem sentido preocupar-se com o que não existe, mas sim com o que agora se está e estamos idealizando.

Nesta perspectiva, nos propusemos a documentar o projeto de uma universidade que assumiu o desafio de construir a formação de professores para o magistério superior em um Programa de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*.

A Universidade a que nos referimos é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e o Programa de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu* é o Programa de Educação: Currículo.

Quando Wille (2020) nos convida a “olhar o papel da Pós-Graduação para o aprender a ensinar”, entendemos que poderíamos compartilhar com nossos leitores um Projeto de Formação de Docentes para o Ensino Superior integrado a um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado), conforme pleiteava a Lei Federal 9394/96, LDB, que defendia como missão da pós-graduação brasileira responder pela formação de docentes para o magistério superior.

Este projeto vem se desenvolvendo a partir do ano de 2000 até nossos dias, propondo-se a oferecer aos pós-graduandos de Mestrado e Doutorado a oportunidade de desenvolverem

uma formação de pesquisadores integrada à uma formação pedagógica para a docência no ensino superior com profissionalidade.

A organização e implementação deste Projeto se viabilizou através de várias etapas retratadas a seguir.

4.1 Origem e desenvolvimento de Projetos de Pesquisa visando a formação para o magistério do ensino superior

Uma das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo denominada Formação de Educadores, abrangia projetos de pesquisa para a Formação de Educadores para a Educação Infantil, para a Escola Básica e Ensino Médio e para os demais níveis e modalidades de escolarização, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos. Esta Linha de Pesquisa se abriu para que se desenvolvessem projetos de investigação também sobre Formação Pedagógica de Professores para o Ensino Superior.

Numa proposta de integrar a formação de pesquisadores com a formação para a docência no Ensino Superior, era de fundamental importância que o ponto de partida fosse a ênfase em incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa nessa área de formação de professores para a docência no Ensino Superior

Um dos docentes da Linha de Pesquisa Formação de Educadores assumiu a orientação destes novos projetos de pesquisa, que foram surgindo aos poucos e tiveram seu número ampliado, de maneira que tem sido possível contar todo semestre com mais de um projeto voltado à temática. Este docente se credencia por ter formação em Licenciatura em Filosofia, Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional com a produção de pesquisas sobre a Interação Professor-Aluno na Universidade e o Papel do Professor no Ensino Superior Brasileiro, além de suas experiências vividas em programas de formação continuada com docentes de ensino superior, integrantes do Projeto Curricular do Ciclo Básico da PUC-SP.

O quadro de Doutores e Mestres formados por este projeto atinge, em 2021, o número expressivo de 119, dentre os quais 77 abordaram temáticas explicitamente sobre formação de professores para o ensino superior, e outros discutiram projetos para esta formação a serem implantados em Faculdades de Medicina, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia, Administração.

Três Pós-Doutoramentos foram supervisionados com os títulos: *Os pilares de gestão da sala de aula: uma organização do trabalho docente* (2013); *Educação Médica: redimensionar a formação profissional docente para reorientar a formação profissional do médico* (2016); *Formação de Professores para implementação das BNCC* (2021 iniciando).

Os projetos realizados por mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos se inter cruzam e interpenetram em uma construção interrelacional com a produção do projeto, da Linha de Pesquisa Formação de Educadores e, de modo geral, com a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

Contribui com a produção deste artigo, uma Professora Doutora que participou do Mestrado e do Doutorado neste Programa e que vem participando das diversas vertentes do Projeto aqui analisado. Na produção de pesquisa, sua dissertação intitulada *O Professor Coordenador emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007- 2010)* (FREITAS, 2011) investiga o papel do professor coordenador pedagógico, no momento da implantação e implementação do que hoje é o currículo consolidado para as escolas estaduais de São Paulo. Como pilar da Proposta, o estudo aprofunda a análise na figura do professor coordenador e questiona sua formação para assumir a coordenação pedagógica escolar. Como desdobramento das questões suscitadas nessa pesquisa, a tese produzida para Doutorado intitulada *Formação Inicial de Pedagogas(os) para a Concepção e Gestão do Currículo* (FREITAS, 2016) questiona o currículo para formação docente e gestora oferecida pelos cursos de Licenciatura e, especialmente, pelo curso de Pedagogia e, fundamentada em diversos autores, principalmente, Masetto (2011, 2012, 2014) e Bernstein (1996, 1998), propõe o estudo do currículo, sua concepção e gestão, como aspecto fulcral na formação das(os) futuras(os) pedagogas(os). Mostrando, assim, uma alternativa para a formação docente e gestora para futuros educadores. A partir destas duas pesquisas foi possível socializar o conhecimento nelas produzido por meio de Apresentações e Anais de Encontros, (FREITAS, 2014b, 2015), Seminário Internacional (FREITAS, 2014a) e Congressos, além da publicação de artigos em importantes periódicos da área de educação escritas em parceria com Masetto e Feldmann (FELDMANN; MASETTO; FREITAS, 2016; FREITAS; MASETTO; FELDMANN, 2016; MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017) com o intuito de participar do debate sobre a formação docente e gestora.

4.2 Oferta de Disciplinas

O desenvolvimento deste projeto de Formação de Professores para o magistério superior avançou com a programação semestral de Disciplinas voltadas para a Formação de Professores para a docência universitária com estas características:

a) abertas para os Mestrandos e Doutorandos de todos os Programas de Pós-Graduação da PUC-SP;

b) com os seguintes objetivos: desenvolvimento do conhecimento da área pedagógica, através de pesquisas; da competência pedagógica envolvendo projeto pedagógico, aprendizagem de adultos, mediação pedagógica e andragogia, incentivo ao protagonismo do aluno; planejamento de disciplinas como instrumento de ação educativa, reorganização de conteúdos com critérios de relevância e atualidade, uso de metodologias participativas selecionadas segundo os objetivos de aprendizagem para a formação do profissional, a ressignificação do tempo e dos espaços dos encontros semanais (aulas universitárias, ressignificação do processo de avaliação; desenvolvimento de atitudes e valores: ética, criticidade, valorização da pesquisa, criatividade, responsabilidade social e cidadania;

c) composição heterogênea das turmas nessas disciplinas, com a participação de alunos de áreas de conhecimento diferentes, como por exemplo, Educação, Ciências Contábeis, Direito, Administração, Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Engenharia, Medicina, Enfermagem e outras apresentavam características de heterogeneidade, interdisciplinaridade, diferenças, interesses, descobertas e riqueza de participações; vivências na construção de uma comunidade de aprendizagem interdisciplinar. Esta composição heterogênea de participantes trouxe também outra riqueza muito grande com relação à diferença nas programações das disciplinas, uma vez que, cada disciplina era planejada com a participação dos alunos no início de cada semestre, a partir do conhecimento do grupo e de seus interesses, expectativas, dúvidas e questões.

Desde o ano 2000, vêm sendo oferecidas duas disciplinas por semestre, compondo um total de 84 cursos propostos e realizados. Os mestrandos tiveram oportunidade de participar de até 08 cursos e os doutorandos de até 16 cursos.

A colaboração do docente da Linha de Pesquisa, especialista na área de Formação Pedagógica de Docentes para o magistério superior, foi fundamental para garantir esse projeto

das Disciplinas de Formação para a Docência universitária. Para a Professora Doutora que participa deste nosso artigo, ex-aluna deste docente, revisitando suas impressões e aquelas compartilhadas pelos seus pares, estudantes de doutorado manifestadas ao longo das três disciplinas cursadas, a formação do docente, mostrou-se um fator decisivo. Isto porque, para além do conteúdo que compõe as disciplinas, foi possível, no convívio dos estudos disciplinares, aprender com o trabalho pedagógico deste docente.

Esse trabalho pedagógico, como ressalta Freitas (2016), reúne conteúdo e forma, conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos didático-pedagógicos, postura, envolvimento e atitudes, além do apreço pela aprendizagem do outro, enquanto sujeito ativo e participativo do processo de ensino e aprendizagem. Tais aprendizagens têm sido de grande valia para as atividades profissionais, como docente universitária, como coordenadora de cursos de licenciatura e como palestrante para o público de professores universitários².

4.3 Socialização desse processo de formação de professores

A interação entre pesquisas e disciplinas realizadas ultrapassou as paredes universitárias, inclusive, através de Produções Acadêmicas e Científicas de seus participantes em Congressos e Simpósios com apresentação de trabalhos publicados em Anais (ao todo foram 119), artigos científicos publicados em revistas especializadas (37), publicação de livros, capítulos de livros e organizações de livros (56).

Faz-se um destaque para os livros publicados nesse período pelo fato de se constituírem como marcas temáticas e temporais do trajeto que se percorria.

Antecederam ao período deste projeto duas publicações: *O professor universitário em aula*³; e *Aulas Vivas*⁴ que marcaram o período inicial, quando organizamos os fundamentos de uma docência universitária: focos na aprendizagem do aluno; na revisão dos papéis do professor e do aluno em aula; no conhecimento e uso de técnicas pedagógicas que incentivassem o aluno a aprender; e o diálogo sobre um ponto básico: a relação entre professor e aluno como pessoas adultas. Este aspecto, um tanto estranho, sempre provocou muitos debates, menos pelo seu conceito e mais pelas consequências de se aceitar essa relação em aula.

Na década entre 2000-2010, os temas que mais provocaram nossos estudos e troca de experiências nas disciplinas da pós-graduação foram os saberes docentes e as competências do professor em aula que foram trabalhados em *Competência Pedagógica do Professor Universitário*⁵.

Um segundo tema predominante foi o uso de metodologias que dinamizassem as aulas e incentivassem a aprendizagem dos alunos.

Dos vários cursos de formação de professores para a docência em cursos de Engenharia, realizados em três grandes Universidades de São Paulo, reuniu-se um grupo de professores que decidiu compartilhar com seus colegas os benefícios para a formação de seus alunos com a descoberta de um novo sentido para as aulas e com atividades dinamizadas por tecnologias. Escreveram e publicaram um livro *Ensino de Engenharia - Técnicas para otimização das aulas*⁶.

Ao término dessa mesma década, o livro *O Professor na Hora da verdade*⁷ justifica o sentido de seu título: o professor deixa sua marca de “professor” nos momentos concretos em que se encontra e trabalha com seus alunos, ambos em busca de aprender. É o momento da “aula”.

Nessa direção, este livro descobre a aula como tempo do professor e tempo do aluno para aprender; um tempo de “com-vivência” entre professor e alunos, que com suas interações constroem o perfil do profissional esperado.

Diferentes são as modalidades das aulas dependendo dos objetivos pretendidos em cada uma delas, as técnicas selecionadas, os conteúdos estudados e o processo de avaliação realizado. A relação entre professor e alunos se desenvolve numa interação entre o Mediador Pedagógico e o aprendiz como protagonistas nas atividades, numa relação entre adultos.

Nesta última década, entre 2010-2020, os títulos dos livros indicam as questões prementes da atualidade, influenciando a formação dos professores do Ensino Superior.

*O professor iniciante no ensino superior*⁸ (2013) se deveu a um fenômeno que afetou singularmente a docência no Ensino Superior, nesses tempos. Grande número de candidatas à docência no Ensino Superior com o seguinte perfil: um currículo acadêmico com a realização de cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado sem nenhuma experiência na docência. Aprovados em concurso pelos títulos acadêmicos, julgaram-se capazes de lecionar porque foram alunos durante pelo menos 11 anos na universidade. Descobrem, apavorados, que não

sabem o que fazer quando se encontram “do outro lado da mesa”. Este livro se apresenta como uma carta de boas-vindas a esses neo-professores para que se encontrem em seu novo espaço de trabalho como “docente em uma universidade” e descubram seus caminhos como professores para: aprender, atuar e inovar.

Já o segundo livro *Os Desafios para a Docência Universitária na contemporaneidade*⁹ (2015) procura dar um *start* em temas como: o “*homo zappiens*”, na contemporaneidade; a revolução Tecnológica da Informação e da Comunicação e seus reflexos para a instituição universitária; o professor construindo a docência em equipe com seus pares e com seus alunos.

Em *Trilhas Abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas, formação de professores*¹⁰ (2018), reafirmando o título, são apresentadas as “Trilhas”, em suas quatro características que exploram as questões que se apresentam para a universidade diante do século XXI: currículos inovadores no contexto de uma sociedade do conhecimento e das ciências tecnológicas; surgimento de novas profissões e diferentes perfis profissionais para responder aos novos e mais complexos problemas que atingem nossa sociedade e que exigem novas soluções; a partir deste cenário e destes novos currículos, repensar a formação dos professores para a docência nesses currículos; e as práticas pedagógicas e recursos tecnológicos mais condizentes com esse novo cenário.

Durante os cursos realizados, a pesquisa e o estudo de novas modalidades de formação de docentes para ensino superior, planejadas e realizadas a partir de paradigmas curriculares inovadores para o século XXI nos abriram muitas perspectivas.

4.4 Grupo de pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec)

Um grupo de professores que havia participado dos cursos de Formação Pedagógica para a docência no Ensino Superior, voltados para a dinamização das aulas com metodologias participativas, processo de avaliação integrado ao processo de aprendizagem, planejamento de disciplinas como instrumento de ação educativa, mudança de atitudes de professores e alunos e estavam implementando essas mudanças em seus cursos, sentiram entraves cada vez maiores para darem continuidade a esta perspectiva para o exercício da docência.

Reuniu-se para discutir o problema, e depois de várias análises, descobriu-se que o entrave para mudanças se encontrava no paradigma curricular que orientava todos os cursos de graduação no Brasil, e que era o mesmo de quando se iniciaram esses cursos superiores, em 1817 (CUNHA, 1980).

Este *insight* nos levou a um desafio: como superar esse entrave?

Criou-se, em 2002, um Grupo de Pesquisa intitulado *Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec)* (com registro no CNPq na data de 25 de agosto de 2005) para que se investigasse o porquê de tal paradigma curricular se manter com tanta força e abrangência e o que acontecia com universidades estrangeiras criadas a partir de outros padrões.

O artigo *Inovação no Ensino Superior*¹¹, publicado em 2004, na Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação, marcou os inícios deste Grupo de Pesquisa com objetivo de investigar paradigmas curriculares inovadores para o desenvolvimento do Ensino Superior Brasileiro visando a formação de profissionais para nossos tempos.

Este Grupo de Pesquisa integra até hoje o Projeto de Formação de Professores para o magistério superior abrindo trilhas para a descoberta de inovações curriculares para o ensino superior e conseqüentemente inovações para a formação de professores.

Sua composição se fez com Mestrandos e Doutorandos e Mestres e Doutores já formados, atuando em várias universidades do Brasil em diferentes funções universitárias.

Sendo um caminho novo, mas integrado às preocupações do projeto inicial, o Forpec existe até nossos dias, tendo produzido várias pesquisas e publicizado seus resultados por meio de um grande número de participações em Congressos e Simpósios Nacionais e Internacionais, totalizando 44 participações, desde seu início. Foram 17 publicações de livros e capítulos de livros, sendo que o livro mais recente deste cômputo *Desafios e superações na implantação e gestão de currículos inovadores no ensino superior*¹² está no prelo, e 30 produções de artigos publicados em Revistas Especializadas¹³. O enfoque destas 91 publicações vem envolvendo a questão das Inovações Curriculares no Ensino Superior e formação de professores exigidas pelos novos currículos.

Ao longo destes anos de pesquisas, o conjunto das publicações apresenta em seu bojo os seguintes temas: currículo inovador a partir de projetos implantados em universidades brasileiras e estrangeiras; formação de professores para atuarem na concepção, implementação, avaliação e manutenção de currículos inovadores; impactos e desafios enfrentados e superados

pelos sujeitos curriculares que atuam com currículos inovadores na busca da continuidade de sua inovação; e formação em rede de professores para o ensino superior, pesquisa desenvolvida nos últimos dois anos, juntamente com treze universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

Em junho de 2021, o Forpec realizou um Seminário Internacional de Estudos sobre o tema *Formação em rede de Professores*, com a participação de Pesquisadores de 4 Universidades Espanholas e 30 pesquisadores da área de Formação de Professores integrantes de 20 Universidades Brasileiras.

Este seminário foi realizado em ambiente remoto, devido à pandemia, e os resultados envolvendo palestras, discussões de pequenos grupos com aprofundamento dos temas foram publicados nos Anais – Seminário Forpec, 2021¹⁴.

Participante do Grupo de Pesquisa desde 2013, enquanto doutoranda, e continuando após sua titulação, como Doutora vem podendo vivenciar a constituição deste grupo como um espaço dinâmico de possibilidades de construção e publicização de conhecimento. É nítido ao longo desses anos, identificar o processo, por meio do qual, o grupo vem construindo e se constituindo, amadurecendo e se fortalecendo na medida em que aprofunda seus estudos e, ao mesmo tempo, se torna mais abrangente ao criar laços, estabelecendo diálogo pela partilha de interesses temáticos e estudos com diversos pesquisadores de diversas universidades nacionais e internacionais, tornando-se um elo entre pessoas, aprendizagens, conhecimentos e experiências. Este processo de desenvolvimento teve no Seminário de 2021 um momento precioso que concretizou essa trajetória de dezessete anos de comprometimento e envolvimento do grupo com o projeto inicial de formação de professores para o magistério superior do qual se originou e todas as outras perspectivas e horizontes que construiu ao longo desses anos de existência, contribuindo com os debates de formação docente e paradigmas curriculares inovadores.

4.5 Monitoria: uma modalidade de formação de professores para o Ensino Superior (anos 2020/2021)

Este novo projeto se originou com o surgimento da Pandemia e a instalação nas universidades dos cursos de graduação em ambiente remoto (2020-2021).

Os cursos em ambiente remoto exigiram o uso de plataformas como *Teams*, *Moodle*, *Zoom* e diversos recursos eletrônicos. Isso suscitou as questões, como explorar metodologias participativas e técnicas de avaliação de aprendizagem em ambiente remoto? E o mais importante: como se criar um clima de aula que permitisse a construção de uma comunidade de aprendizagem?

Na Pós-Graduação, logo de início se pensou em solicitar o apoio de mestrandos e doutorandos que participavam da Linha de Pesquisa Novas Tecnologias para que apoiassem os professores para um emprego adequado das Tecnologias. Era de fundamental importância.

Considerávamos, porém, o papel da monitoria mais abrangente: como apoio aos colegas estudantes em seu processo de aprendizagem e como elo extremamente importante para aproximar alunos e professor na proposta de se criar uma comunidade de aprendizagem. E por último, a possibilidade de formar uma equipe com o professor aprendendo a atuação docente em cursos de graduação e de pós-graduação.

Com estes princípios, o projeto de monitoria se articulou com os seguintes aspectos:

a) convite a duas doutorandas com experiência em docência e expertise em tecnologias, para formarem uma equipe que, com o professor, assumisse a responsabilidade pela docência em duas disciplinas, respeitando-se os papéis específicos de professor e de monitor;

b) as monitoras acompanhariam as atividades do professor desde o planejamento das disciplinas (incluindo-se definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das metodologias participativas e recursos tecnológicos considerando-se que estávamos em ambiente remoto, processo de avaliação com feedbacks, criação de um clima de relacionamento participativo e colaborativo na realização das atividades: uma relação de proximidade entre o professor e as monitoras, desenvolvendo parceria e corresponsabilidade pelo êxito da disciplina;

c) planejamento por unidades de aprendizagem;

d) acompanhamento da realização do plano de unidade em aula;

e) avaliação com o professor semanalmente após a aula, replanejando, se necessário, a próxima unidade de aprendizagem.

Este projeto de monitoria permitiu professor e monitores aprenderem a trabalhar em equipe em aula no ensino superior (experienciando uma docência “inter pares”); planejar e executar as atividades em ambiente remoto, com uso de recursos tecnológicos adequados; e planejar em ambiente remoto buscar os mesmos objetivos de formação pensados para um ambiente presencial.

Experienciou-se uma modalidade de formação de docentes para o ensino superior, em tempos de pandemia, com utilização de tecnologias apropriadas para essa circunstância, sem abirmos mão dos aspectos de formação das disciplinas para os alunos.

Em uma Coletânea intitulada *De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos* (2020) Masetto, Barragan e Ramos publicaram seu depoimento sobre a experiência vivida nessa monitoria: *Educação a Distância: monitores e professores, equipe responsável pela disciplina*.

Neste caminhar, descrevemos a vivência de uma equipe formada por um professor e duas monitoras corresponsáveis pelo encaminhamento à distância de duas disciplinas que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Vivemos os dilemas da profissão docente em tempos de pandemia, em educação não presencial, no cenário pantanoso em que ancoramos em 2020, movimentando nossas competências, exercitando nossa inteligência e permitindo a reflexão sobre a prática. [...] Nesse ponto, retomamos a importância da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), para identificar as aprendizagens ocorridas nas práticas a distância e, se necessário, interferências nas estratégias no curso, compreender os sucessos e os ajustes necessários às aulas online e, como resultado, reorganizamos os tempos de aula e as estratégias, pois compreendemos, ao longo dos encontros, que as três horas de atividades ao vivo exigem um nível de concentração físico e mental diferenciados e, por consequência, em determinados momentos, perdíamos a concentração.

[...] A concepção e a prática imediata da “equipe responsável” pelos dois cursos se mostraram como a grande diretriz para a definição dos papéis da equipe: diferentes e complementares de professor e monitores. Professor responsável pelo curso e seu desenvolvimento, mas aberto para compartilhar sua responsabilidade com os monitores: no planejamento e adaptações do curso em todo seu percurso, na discussão do uso dos recursos à distância, no ouvir o aluno e analisar suas dificuldades, inclusive, com a novidade de ser um curso à distância, na dosagem de material e do tempo para a realização das atividades individuais e em grupos.

É importante destacar que a participação dos alunos como protagonistas foi essencial para que o programa se desenvolvesse e a aprendizagem, de fato,

ocorresse. Dessa forma, torna-se fundamental que todos entendam suas corresponsabilidades nesse processo (MASETTO; BARRAGAN; RAMOS, 2020, p. 16-18).

As etapas do projeto de formação de professores para o magistério superior aqui relatadas, de forma concisa, não devem ser vistas como um final, mas como uma trilha que ao ser criada e seguida traz em si o gérmen para uma nova trajetória que, como sabemos, precisa contar com sujeitos dispostos a realizar a construção da jornada juntos, enfrentando os desafios de se lançar à frente revisitando o passado e analisando o presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1996, apesar de a LDB definir que a preparação para o exercício do Magistério Superior se faça em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, estes mesmos programas preferiram priorizar a formação de pesquisadores, deixando para segundo plano a formação dos docentes para o magistério superior. As IES assumiram para si a responsabilidade por esta formação de seus docentes, com diferentes projetos a partir dos conhecimentos produzidos por seus professores. Tais conhecimentos foram socializados em palestras, simpósios, mesas redondas, minicursos, semanas de formação pedagógica anuais ou semestrais, serviços de apoio pedagógico institucional permanente, e inúmeras publicações de livros, revistas, artigos, e diversos outros programas e propostas para a dinamização das aulas universitárias, principalmente na última década.

Neste contexto, entendemos que faz sentido compartilharmos com as Universidades a possibilidade de assumirem sua responsabilidade de formar professores para a docência no ensino superior através dos seus setores de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Por isso, realizamos uma elaboração a posteriori de uma situação de observação participante de um projeto de formação de professores para o magistério superior em Programa de Formação de Mestrandos e Doutorandos. A pesquisa também se amparou no levantamento bibliográfico e documental, cujo *corpus* está formado por variados documentos compondo, assim, as imagens do passado para compreender a construção do presente e poder, desta forma, refletir sobre o futuro.

Ao compartilharmos este projeto de formação docente que já existe e vem se desenvolvendo na PUC-SP há duas décadas, quisemos documentar sua possibilidade de

realização, convidando o Setor de Pós-Graduação das universidades a abraçar alguns pontos que identificamos como condições necessárias para sua efetivação:

1. contar com Docente Especialista com mestrado e doutorado nessa área específica de Formação de Docentes para o Ensino Superior na Contemporaneidade: para ancorar a organização das disciplinas a serem ministradas e orientação dos projetos de pesquisa que se apresentarem;

2. que o Programa de Pós-Graduação, ao assumir tal projeto, aceite a adaptação curricular em seu programa de mestrado e doutorado, abrindo espaços para projetos de pesquisa nessa área e programação de disciplinas eletivas para formação de docentes para o ensino superior, integradas às demais disciplinas para conjuntamente incentivarem a formação do pesquisador e do professor do ensino superior;

3. os resultados deste projeto poderão ser acompanhados nas mudanças do trabalho docente e na formação profissional mais competente dos professores para a contemporaneidade.

4. as produções e pesquisas surgirão a partir e em decorrência do próprio movimento do projeto.

Dessa forma, resgatamos passado e presente e acreditamos ter contribuído por meio da operacionalização da realidade vivida para a reflexão e criação de possibilidades para o futuro da formação docente para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia T.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Associados, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009.

FELDMANN, Marina G.; MASETTO, Marcos T.; FREITAS, Silvana. A Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 1130-1150, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29312/20686>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FREITAS, Silvana A. **O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Silvana Alves. **A formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

FREITAS, Silvana A. **Andragogia e Metodologias Ativas** (Palestra), 2021. Disponível em: https://famonline.instructure.com/courses/12560/pages/iv-simposio?module_item_id=444501. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREITAS, Silvana A.; MASETTO, Marcos T. Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. In: **Anais Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento**, 2014, Sorocaba-SP. Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento. Sorocaba-SP: Uniso, 2014a. p. 62.

FREITAS, Silvana. A.; MASETTO, Marcos T. Formação de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo. In: **Anais IX Encontro Regional da ANPAE Sudeste XII Encontro Estadual da ANPAE-SP**, 2014, São Paulo. IX Encontro Regional da ANPAE Sudeste XII Encontro Estadual da ANPAE-SP. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2014b. p. 1635-1642.

FREITAS, Silvana A.; MASETTO, Marcos T. Currículo processo central da formação institucionalizada de educadores. p.1642-1647. **Anais** [recurso eletrônico] / IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, de 21 a 23 de setembro de 2015 em São Paulo, SP – São Paulo: PUC-SP, 2015.

FREITAS, Silvana A.; MASETTO, Marcos T.; FELDMANN, Marina G. O Currículo no contexto atual: a interface com o trabalho pedagógico. **Cocar**, v. 2, p. 53-75, 2016. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/999>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, Cecilia. Formação de professores do ensino superior em cursos de pós graduação – especialização: uma opção vantajosa no atual contexto de Educação. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-53.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor Iniciante no ensino superior: aprender, atuar, inovar.** São Paulo: Senac, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. A educação que temos e a educação que queremos. *In:* IMBERNÓN, Francisco (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 37-63.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMES, Angel. I. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, José de Souza. A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP, São Paulo**, v. 5 n. 1-2, p. 1-29, 1983. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84939/87668>. Acesso em 4 jan. 2022.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas.** 3 ed. São Paulo: MG Associados, 1992.

MASETTO, Marcos T. Pós Graduação e Formação de Professores para o 3º Grau”. **ANDE**, v. 13, n. 21, p. 55-60, 1995.

MASETTO, Marcos T. Pós-Graduação: rastreando o caminho percorrido. *In:* SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Orgs.) **Formação de professores.** São Paulo: Unesp, 1996. p. 149-159.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. Inovação na Educação Superior. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, vol. 8, n. 14, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7Jg4FDgrP6k4GRPCHMX5s5c/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **O Ensino de Engenharia: Técnicas para otimização das aulas.** São Paulo: Avercamp, 2007.

MASETTO, Marcos T. **O Professor na Hora da Verdade.** São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Inovação no Ensino Superior.** São Paulo. Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos T. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta.** São Paulo: Avercamp, 2015.

MASETTO, Marcos T. **Trilhas Abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores.** São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos T.; FELDMANN, Marina G.; FREITAS, Silvana. A. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 3, p. 735-736, 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33948/23732>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MASETTO, Marcos T.; BARRAGAN, Luciana G.; RAMOS, Cíntia A. Educação a Distância: monitores e professores, equipe responsável pela disciplina. In: ALMEIDA, Fernando José *et al.* (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos [recurso eletrônico]** - São Paulo: Educ, 2020. p. 14-21.

NOGUEIRA, Daniel Ramos *et al.* (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula 2.** São Paulo: Atlas, 2020.

NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PERRENOUD, Philippe *et al.* (Orgs.). **Formando Professores Profissionais.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Aos professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 80-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLE, Suilise Berwanger. Aprender a Ensinar: olhando para o papel da pós-graduação. In: NOGUEIRA, Daniel Ramos *et al.* (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula 2.** São Paulo: Atlas, 2020. p. 251-268.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

NOTAS:

¹ NOGUEIRA, Daniel Ramos *et al.* (Orgs.) “Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas”, 2020.

² Freitas (2021).

³ Abreu e Masetto (1980).

⁴ Masetto (1992).

⁵ Masetto (2003, 2012).

⁶ Masetto (2007).

⁷ Masetto (2010).

⁸ Gaeta e Masetto (2013).

⁹ Masetto (2015).

¹⁰ Masetto (2018).

¹¹ Masetto (2004).

¹² Gaeta; Masetto (no prelo).

¹³ Dados coletados no site do Forpec, disponível em: <https://www.pucsp.br/forpec>. Acesso em: 4 jan. 2022.

¹⁴ Anais Seminário Forpec 2021. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/forpec/download/Anais-Seminario-Forpec-2021.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Recebido em: 11/01/2022

Aprovado em: 11/02/2022