

**PROCESSOS COMPARTILHADOS DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR**

**SHARED PROCESSES OF PEDAGOGICAL
FORMATION IN HIGHER EDUCATION**

Elenice Maria Cammarosano ONOFRE*

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem no ensino de graduação, tendo em vista o significado que coordenadores de curso e docentes conferem ao papel de autores e atores da atividade docente em seu cotidiano, buscando substituir formas individualistas e solitárias de trabalho por processos compartilhados, construindo vínculos, expondo-se e deixando-se conhecer, posturas essas nem sempre presentes no contexto do Ensino Superior. Pensar a universidade como instituição educativa, colocando o ensino ao lado da pesquisa e da extensão, constitui-se um desafio para a docência — considerada atividade menos nobre na academia —, uma vez que se propõe ir além do domínio restrito de uma área do conhecimento, buscando desenvolver um saber pedagógico igualmente necessário ao fazer docente.

Palavras-chave: Docência universitária. Processos compartilhados de formação. Ensino de graduação.

Abstract: This article aims to present reflections on the processes of teaching and learning in the graduate education, focusing on the meaning that course coordinators and teachers give to the role of authors and actors of the teaching activity in their daily routines, trying to substitute individual and solitary forms of work for shared processes, building bonds, exposing themselves

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino – área de Didática – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: eleonofre@ufscar.br.

and letting themselves known, postures which have not always been present in the higher education context. Considering the university as an educational institution, placing education next to research and extension, consists of a challenge for the teaching activity – considered the least noble activity in the university –, once it aims to go beyond the restricted domain of an area of knowledge, searching for the development of pedagogical knowledge equally necessary to the teaching activity.

Keywords: University teaching. Shared processes of formation. Graduate education.

O ENSINO: UMA DIMENSÃO SILENCIADA

A docência universitária tem se tornado tema de estudos e pesquisas de interesse crescente, justificando-se pelas novas demandas educacionais que acabam por exigir o repensar dos espaços formativos da academia. As reflexões sobre a temática impõem-se como condição da profissionalização do professor, sendo relevante a socialização das idéias e a submissão à crítica acadêmica como compromisso na construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo compartilhar reflexões e estudos sobre a formação de coordenadores de curso e de professores universitários, tomando-os como parceiros na construção de caminhos direcionados ao exercício da atividade de ensinar no ensino de graduação.

Pensar a universidade como instituição educativa, colocando o ensino ao lado da pesquisa e da extensão, constitui-se um desafio para a docência – em muitos momentos considerada atividade menos nobre na academia –, uma vez que se propõe ir além do domínio restrito de uma área do conhecimento, buscando trazer à tona ou, até mesmo, desenvolver um saber pedagógico igualmente necessário ao fazer docente.

Para tanto, a ação do ensino não pode, no dizer de Cunha (2007), isolar-se do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor, uma vez

que não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, mas assume uma nova maneira de ser de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura em que acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

Em que pese a urgência da reconfiguração da prática educativa com o esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processos complexos que implicam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Numa análise crítica das condições do ensino universitário, a reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose de profissão científica e prática interpretativa, acrescida de outras habilidades, conhecimentos, saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber. Para Cunha (2007), essas são as bases para o repensar da reconstrução da função docente, sendo necessário aceitar o desafio em uma nova perspectiva para a profissionalização.

Entretanto, se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da individualidade, ao mesmo tempo em que se dá um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. Como afirma Cunha (2007), o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos, sendo a docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação.

Cunha (2007) ainda enfatiza que qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo – requer, portanto, um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação. Essas são algumas condições básicas para a reconstrução de uma nova profissionalidade docente, que promova uma ruptura com a ordem tradicional. Mas, em que lugar o professor universitário se prepara para essa tarefa?

Nessa direção, os estudos sobre as formas de gestação das experiências de ensinar e aprender que rompem com as práticas tradicionais merecem destaque, buscando-se uma nova didática do Ensino Superior, articulando-se o campo da pedagogia com a especificidade da área de conhecimento do professor universitário. Embora as estruturas institucionais, historicamente instaladas na

cultura acadêmica, dificultem tais iniciativas, o estudo de formas de produção de experiências significativas de práticas acadêmicas acaba por colocá-lo como produtor de saberes.

Os estudos de Leite (1999), Cunha (1998) e Cunha *et al.* (2005) evidenciam algumas contradições, pois, não raras vezes, percebe-se que as iniciativas de práticas inovadoras são ações individuais de alguns professores e, mesmo quando o discurso presente nos projetos pedagógicos das instituições de Ensino Superior menciona uma prática pedagógica comprometida com essa dimensão, poucos esforços concretos nessa direção são percebidos.

Coerente com essa condição, ainda se situa o perfil proposto para a formação dos professores da educação superior, entendendo-se que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*. É o mundo acadêmico revelando o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino... Embora a capacidade investigativa seja condição fundamental para o professor universitário, há que se considerar que os saberes da docência são distintos dos requeridos para a pesquisa, o que leva aquele professor, em muitos casos, a tomar como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil (CUNHA, 1998). Portanto, fica evidenciado que os saberes pedagógico-didáticos a que recorre são, em grande parte, provenientes da experiência, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional não apoiado no conhecimento que as Ciências da Educação têm oferecido.

Os estudos na área têm demonstrado ser urgente a proposição de investimentos na formação profissional do professor universitário, rompendo-se com iniciativas pontuais, chamando-se a atenção para a responsabilidade das políticas públicas e institucionais frente a essa necessidade. Há um enorme silêncio a esse respeito e pouco se tem investido nas discussões e mesmo na formação didático-pedagógica dos docentes universitários.

O que se pode notar, então, é que persiste em sua esmagadora maioria a não - formação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior. Muitos professores podem apresentar bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e a construir sua própria aprendizagem. É nesse sentido que Cunha (1998) aponta para a necessidade de se pensar uma ruptura em relação a esse modelo, procurando-se formas novas de ensinar e de aprender, buscando-se caminhos que conduzam à

criação de novos estilos pedagógicos. Da mesma forma, Leite (1999) enfatiza a importância de experiências que se caracterizem pela ruptura com o estilo didático tradicional e evidenciem o *protagonismo* dos professores nos processos de gestação e desenvolvimento das práticas em sala de aula. Embora as resistências sejam evidentes, trata-se de um desafio a ser enfrentado na busca da construção de um processo reflexivo e contextualizado de formação continuada dos docentes do ensino de graduação.

Cabe-nos, nesse sentido, indagar: concebendo a formação docente como processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente, como a universidade vem atendendo a essa prerrogativa? Há um projeto de formação para a carreira docente universitária?

Sabemos que alguém se torna professor universitário ao adquirir uma titulação, passar por um concurso centrado no domínio do conteúdo e apoiado em um currículo que ateste sua produção acadêmico-intelectual, com a exigência mínima de ser aprovado em provas de conteúdo específico e de didática, nas quais prevalece mais o domínio do conteúdo do que, verdadeiramente, o nível de competência didático-pedagógica. Nesse horizonte, uma vez ingresso na instituição em que lecionará, são indispensáveis apoios pedagógicos, formação continuada e compartilhada com os pares, pois na ausência de um saber da ação docente para ensinar, um saber pedagógico universitário, o professor continuará a recorrer à experiência advinda da memória, à tradição, ao bom senso e à representação a respeito do que se deve ensinar.

É preciso que a universidade tome a dimensão do ensino na perspectiva da profissionalização de seus professores, a fim de se lograrem avanços para uma nova cultura e uma nova prática docente que requeira reflexões e saberes mais amplos sobre a pedagogia universitária.

A universidade que tanto valoriza o docente-pesquisador precisa, antes de tudo, de docentes-educadores-pesquisadores engajados e comprometidos com a democratização do conhecimento e da cultura acadêmica, e esse é um dos desafios que ganha importantes proporções na estrutura político-acadêmica da universidade nos dias de hoje.

O professor universitário é o único profissional de nível superior de quem não se exige formação para o exercício de sua docência

(CUNHA, 1998). As mudanças no mundo do trabalho, as mudanças tecnológicas têm que ser construídas no coletivo de um projeto para que não fiquem como iniciativa de grupos isolados; devem ser grupos que pensem uma nova forma de fazer a universidade. Para a autora, a universidade ensina, forma, profissionaliza, no entanto, a dimensão mais esquecida é a do ensino.

EM BUSCA DE CAMINHOS...

As razões pelas quais a pedagogia universitária ocupa um espaço cada vez mais significativo são numerosas e se baseiam em necessidades sentidas pelas universidades: melhorar a qualidade dos serviços educativos, oferecer preparação especializada para o exercício de funções docentes, analisar as condições institucionais que contextualizam o processo educativo, promover o aprofundamento da atualização científica, entre outras.

No entanto, segundo Donato (2007), a didática docente evidencia uma trajetória recente, ao mesmo tempo em que enfrenta as polêmicas sobre a necessidade de sua existência, pois romper com o estilo didático habitual e buscar novas práticas nas salas de aula, caracterizadas pela inovação, significam uma ruptura do *status quo*. O problema surge porque o profissional universitário já tem uma profissão de base, mas desempenhar o papel docente envolve problemas distintos daqueles que sua titulação de base o capacitou a resolver. Estar diante dos alunos implica, além do conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão com conhecimentos em contextos diferentes, vincular teoria e prática e a avaliação do processo de aprendizagem.

Nossas primeiras reflexões originaram-se de encontros de especialistas em educação e de pedagogos que compõem a equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo/Brasil, de onde emergiram alguns pontos relevantes a serem considerados em nossas ações: a necessária articulação entre o projeto pedagógico institucional, os projetos pedagógicos dos cursos, os planos de ensino e a aula universitária. O que se pode perceber é que o trabalho pedagógico coletivo ainda é uma prática tímida, havendo divergências entre as concepções contidas nas propostas dos cursos e as concepções de alguns

professores, sendo que parte destes não possui formação pedagógica mais aprofundada. Alguns professores, por motivações e iniciativas próprias, fazem uma revisão de suas práticas, buscando apoiar-se nos projetos pedagógicos dos cursos e na troca de experiências com seus pares, mas o *com-partilhar* ainda não se constitui como prática efetiva do coletivo dos professores.

Nossos estudos têm ratificado a premissa de estudiosos e pesquisadores na área, como Cunha (1998), Fernandes (1998), Masetto (1998), Zabala (1998), Pimenta; Anastasiou (2002), Anastasiou; Alves (2006), entre outros, quando afirmam que o professor universitário, cada vez mais, vem tomando consciência da importância de sua função docente.

Por seu lado, Cunha (2001), Cordeiro (2004) e Castanho (2007) consideram que, no presente, há uma grande preocupação no âmbito do ensino superior com os desafios impostos à docência, em termos de inovação, e adequar-se à nova realidade é um dos objetivos a atingir na formação dos professores. Esses autores utilizam a expressão inovação como ruptura paradigmática que exige a reconfiguração de saberes, e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar para transformar a “inquietação” em energia emancipatória., como afirma Santos (2000).

Com base nos referenciais dos autores acima mencionados, construiu-se um plano de estudos/ações que contemplam o conceito de formação que vai além da aquisição de competências específicas para o ensinar, levando os docentes a atitudes reflexivas e autogestoras de suas atividades voltadas para o ensino: a reflexão sobre o que se faz e como se faz, a integração das práticas de diferentes áreas, o intercâmbio de ideias e a criação de espaços de reflexão sobre a tarefa docente.

Tem permeado nossos estudos, reflexões e ações a indagação: como contribuir na formação pedagógica dos professores? Entre muitas outras possibilidades, optou-se pela proposta de que os programas de formação devam seguir uma linha que comece com pequenos encontros, rodas informais de conversas, e que se estenda em outras direções, à medida que os professores forem se motivando para a discussão das questões pedagógicas.

As atividades da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico tiveram seu início marcado por estudos da literatura voltada para a docência universitária, da leitura de experiências anteriormente

desenvolvidas, da observação acurada aos processos desencadeados no interior dos cursos, do diálogo contínuo com os coordenadores de curso, com os professores e os alunos. Desse universo de contatos, organizou-se uma série de reuniões, em pequenos grupos, com os coordenadores de curso, por considerá-los importantes articuladores e multiplicadores dos processos de formação, e com os chefes de departamento e diretores de centro.

A síntese desses estudos e ações ofereceu subsídios para a organização do I Seminário de Inovações Pedagógicas, constituído em torno de três eixos temáticos: Currículo, Prática Docente e Avaliação. Esse Seminário teve como objetivos: refletir sobre a relevância da implantação/implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) com ênfase no trabalho coletivo; sensibilizar os docentes para a necessária articulação entre o currículo proposto e as ações desenvolvidas no cotidiano; identificar, apresentar e discutir experiências pedagógicas inovadoras no âmbito do ensino de graduação.

Para se atingir os objetivos propostos, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos: conferência, palestras, mesa-redonda, painéis, grupos de trabalho em diferentes áreas de conhecimento, apresentação de pôsteres e apresentações culturais, oferecidos por especialistas convidados de outras instituições e docentes da própria universidade.

A divulgação do Seminário constituiu-se em tópico fundamental na organização do evento, procurando garantir a sensibilização e motivação para que nele participasse o maior número de docentes da universidade.

O evento contou com 388 (trezentos e oitenta e oito) participantes, número considerado significativo, uma vez que a universidade tinha 563 (quinhentos e sessenta e três) docentes alocados naquele momento. Separados por centros e departamentos, os dados foram organizados em gráficos, levantando-se o percentual comparativo de docentes participantes, e estão sendo objeto de estudos e análise pela equipe, buscando-se evidenciar as motivações que levaram alguns cursos e departamentos a contarem com um percentual de 100% de participação no Seminário, e outros a apresentarem percentuais pouco significativos.

A síntese das avaliações elaboradas pelos participantes evidenciou contribuições positivas na iniciativa da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico em parceria com as Coordenadorias de

Cursos na promoção do evento, e ficou assim explicitada:

- As palestras que trataram dos temas formação docente, processos de ensino e aprendizagem e avaliação – desenvolvidas durante o Seminário - proporcionaram uma reflexão sobre a formação continuada de docentes, contribuindo para a proposição de encontros pedagógicos em diferentes cursos da universidade.
- A discussão em Grupos de Trabalho, formados com profissionais de outras instituições de ensino, públicas e privadas, e com docentes dos diferentes departamentos acadêmicos, levou a uma troca de experiências enriquecedora, na medida em que foi possível divulgar experiências inovadoras na condução das disciplinas/atividades curriculares entre os docentes que convivem diariamente, mas não têm oportunidade de dialogar sobre suas práticas pedagógicas.
- O debate sobre os temas Avaliação e Prática Docente foi importante para que os docentes revissem suas práticas de maneira mais ampla numa perspectiva cultural, repensando inclusive, nessa mesma perspectiva, o “resgate dos alunos” no processo de ensinar e aprender.
- A apresentação de pôsteres de experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes disciplinas não só atingiu os objetivos propostos como superou as expectativas. Foram apresentados 42 (quarenta e dois) trabalhos, totalizando 69 (sessenta e nove) autores, o que denota o envolvimento dos docentes na proposta de um fazer docente diferenciado e de qualidade.

Importante ainda se faz ressaltar alguns encaminhamentos sugeridos nas plenárias finais e que se constituíram em embasamento para o Plano de Ações da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico:

- Constituir uma linha de pesquisa em formação docente em Ensino Superior.
- Integrar ensino de graduação com a pós-graduação nas linhas de pesquisas.
- Conceber uma metodologia diferente e coerente com a nova forma de avaliar proposta pela Sistemática de Avaliação do Desempenho Discente.
- Agendar, durante os 200 (duzentos) dias letivos, momentos

para o planejamento docente, realizando workshop, encontros pedagógicos, oficinas para a continuidade dos trabalhos.

- Intensificar a promoção de atividades que possibilitem troca de experiências entre docentes de diversas áreas do conhecimento.
- Valorizar o trabalho docente inovador, as aulas práticas e os materiais pedagógicos mais elaborados, desde que tenham coerência com o Plano de Ensino, o Projeto Pedagógico do Curso e as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE's), as quais, por não serem tão rígidas como as demais disciplinas, possibilitam a construção de práticas inovadoras.
- Dar continuidade ao trabalho de assessoria pedagógica para atender a grupos específicos com abordagens e temas diferenciados.

ENCERRANDO...

A formação e a docência universitária vêm sendo questionadas no debate e nas práticas pedagógicas, na direção de construir a profissão docente na universidade por meio de processos de formação inicial e continuada, articulados à pesquisa, à extensão e a outras atividades socioculturais.

Apesar de essa necessidade parecer evidente, Isaia (2001) tem constatado a falta de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional, indicando o que denominou de solidão pedagógica. Nesse sentido, tanto Zabalza (2004) como Garcia (1999) deixam clara a necessidade de um grupo de trabalho na instituição que se responsabilize pelas atividades formativas a serem desenvolvidas. As iniciativas institucionais são consideradas fundamentais para os docentes e uma política de apoio e valorização é fundamental – os cursos são os espaços por excelência de implantação dessas políticas, reconhecendo-se os professores e alunos como protagonistas das inovações.

O que temos podido constatar em nossos estudos e ações é que alguns professores são protagonistas de experiências consideradas inovadoras no contexto acadêmico, embora a inovação possa gerar incerteza, desacomodar, obrigar a tomar decisões. Vemos que, apesar do desejo e da necessidade de mudar, dificuldades se apresentam - como

a falta de percepção coletiva da realidade, concepções enraizadas, resistências à mudança - e em muitos momentos restringem as possibilidades, mas, seguramente, não impedem que as propostas inovadoras possam ser discutidas e quiçá, implementadas, constituindo-se em formas de transformar os silêncios em possibilidades.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer que tanto o conhecimento sobre a prática como o conhecimento teórico não estão concluídos, refletir sobre o modo de aprender e de ensinar, assumir a idéia de formação como um processo que perdura por toda a vida e adotar novas orientações metodológicas centradas na aprendizagem e não no ensino.

O processo de formação de docentes é, portanto, uma tarefa que não se conclui: essa é uma das funções formativas da universidade e que terá resultados profícuos se constituir-se em um programa de ações compartilhado por todos os envolvidos. É no processo interativo e compartilhado que o conhecimento pedagógico se constrói. Dessa forma, toda a atividade cooperativa precisa ser cuidadosamente organizada, para que se consiga implementar o que se tem traçado como objetivo de trabalho, ou seja, envolver todos os professores na discussão para a elaboração de um programa formativo coletivo. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado implica um processo de participação e de transformação, pois, quando geramos interesses e motivações, as possibilidades de criação e de crítica reflexiva se multiplicam.

Nesse sentido, pode-se destacar que o trabalho compartilhado entre a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico, as Coordenadorias de Cursos e demais instâncias envolvidas tem apresentado resultados animadores. No caso do Seminário relatado neste estudo, as palestras, grupos de trabalho, apresentações de painéis, entre outras atividades desenvolvidas, ofereceram oportunidade de sensibilização e conscientização dos docentes no sentido de articular projeto pedagógico, planos de trabalho e ações do cotidiano da sala de aula. Os momentos de discussões em grupos formados por docentes de diferentes áreas possibilitaram uma rica troca de experiências e a possibilidade de conhecer o outro como pessoa e como docente de uma área específica do conhecimento.

Por outro lado, as apresentações dos painéis com experiências desenvolvidas em salas de aula e de projetos na área do ensino possibilitaram aos participantes do Seminário o conhecimento dessas

práticas, reforçando o posicionamento de Tardif e Lessard (2005), quando entendem a docência como profissão que se realiza por meio de trocas, não como mera reprodução mecânica de conhecimentos, mas como um ato de compartilhamento criativo, afetivo, cognitivo, humano, ético-político e cultural que propicia as aprendizagens dos alunos e as suas próprias, como professores. Rompe-se, nesse sentido, o paradigma de que a pesquisa é a atividade mais nobre na academia. Na realidade, a pesquisa partilha sua imprescindibilidade e importância com o ensino e a extensão – atividades igualmente nobres – e, juntos, constituem o tripé que fundamenta e alicerça a formação universitária.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 63-73.
- CORDEIRO, T. de S. C. A aula inovadora no contexto do ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12., 2004, Curitiba. **Anais...** CD Rom. Curitiba, Endipe, 2004.
- CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.
- _____, M. I. da *et al.* **Pedagogia universitária**: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais. Relatório de pesquisa. São Leopoldo: Unisinos/CNPq. 2005.
- _____, M. I. da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 133-147.
- _____, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara. JM., 1998.

DONATO, M. E. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências universitárias. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 125-144.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa para quem? In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 68-94.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 35-58.

LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política na educação superior. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

Enviado em: 03/08

Aceito em: 08/08