

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Desafios e Preceitos Legais

Carlos Alexandre Hees

Luciane W. B. Hees

Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP /Brasil

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC SP

luciane.hees@hotmail.com

carlos.hees@unasp.edu.br

RESUMO

A produção científica sobre o professor do Ensino Superior, sua identidade, formação e docência tem se caracterizado por poucos e isolados estudos. Além disto, no quadro atual brasileiro tem ocorrido uma acelerada expansão no Ensino Superior. É possível observar este aumento quando se examina a trajetória no número de professores universitários. Outro aspecto importante é a preocupação do Estado em avaliar e acompanhar a qualidade do profissional que tem sido formado e criar políticas públicas neste setor. A formação de professores constitui-se um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação superior, portanto, entendemos que é pertinente um olhar minucioso sobre as políticas de formação e os preceitos legais em relação à formação de professores para exercer a docência no Ensino Superior. Esta realidade aponta para a necessidade de estudarmos quem é o professor do Ensino Superior, e quais os seus principais desafios. A pesquisa teve por objetivo identificar os principais desafios dos professores iniciantes no Ensino Superior. Os referenciais teóricos foram buscados em Huberman (1992) que caracteriza os dois primeiros anos de ensino pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994) e Roldão (2006) que identificam diversos desafios da prática docente e questões sobre formação de professores. Numa abordagem qualitativa, foram realizadas 10 entrevistas estruturadas com professores formadores iniciantes do Ensino Superior. A pesquisa revelou que o maior desafio do professor universitário no Brasil é perfil do aluno atual, suas necessidades e características. O problema da pesquisa é: quais os desafios do professor no início da carreira no ensino superior?

Palavras-chave: Educação Superior; Formação Docente; Desafios; Preceitos Legais.

Introdução

O presente estudo discute dados de uma pesquisa que tem como foco o trabalho do professor que atua nos cursos de licenciatura. Teve-se a intenção de caracterizar brevemente os professores formadores e identificar os principais desafios no início da carreira do professor. Não sendo adequado, nos encostes deste artigo, abordar todos os elementos que permeiam o início de carreira do professor, optou-se por focalizar os elementos que identificaram os principais desafios enfrentados pelos docentes.

1. Caracterização do Início de Carreira

O início da docência é um período importante e difícil na constituição da carreira de professor. Este período é repleto de desafios e características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional ao longo de sua carreira. É uma das fases mais importantes do desenvolvimento profissional; é a fase inicial de inserção na docência.

Huberman (1992) caracteriza até os três primeiros anos de ensino pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência é identificada como ‘choque do real’. Neste momento ocorre a constatação da complexidade da situação profissional, e se torna evidente a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula e a fragmentação do trabalho. Deste impacto decorrem muitas vezes desafios em relação à prática pedagógica, a transmissão de conhecimentos e as diversas relações. (ibid, p. 39). “O entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (ibid, p.39). Huberman afirma que a experiência de entrada pode ser enfrentada pelos professores como fácil ou como difícil. “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84). Pesquisas apontam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente. (HUBERMAM, 1992). Talvez não ocorra com todos os professores, principalmente do Ensino Superior por que muitas vezes estes já tiveram experiência docente em outros níveis de ensino. Mas de qualquer forma, o contexto do Ensino Superior é muito

diferente da Educação Básica, desta forma podem exercer um determinado tipo de choque de realidade, criando assim desafios e novas situações de aprendizagem docente.

Alguns autores apontam como dificuldades nesse momento de sobrevivência a imitação acrítica de condutas de outros professores, o isolamento, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Outros autores como Tardif (2002; 2000), Tardif e Raymond (2000), Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994), identificam diversos desafios como vivenciar novas situações e aprendizagens, assimilação de uma cultura institucional, domínio do conteúdo que precisa ensinar, a estruturação de sua vida pessoal, conflito com o perfil que formou como estudante e o modelo de atuação planejado.

Os dilemas do professor iniciante podem ser causados pela exigência de atuação em várias situações “1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;2) problemas com relacionamento com os alunos e com a organização da sala de aula.” (FRANCO, 2000, p.34).

Perrenoud (2002) afirma que nesta fase de iniciação da docência o professor enfrenta estresse, a angústia, e o pânico. O professor iniciante, segundo o autor, precisa de mais esforço para resolver seus problemas que o profissional experiente. A forma de administrar o tempo provoca desequilíbrio, cansaço e tensão. É uma sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Se sentem sozinhos, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido. É um período de transição, onde o conflito entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e a prática deixa confuso e desestruturado.

Huberman, (1992) e Veenman,(1984), afirmam que algumas destas dificuldades sentidas pelo iniciante se dá por um tipo de saber idealizado.

As certezas, a maneira correta de proceder e as “receitas” vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Nesse cenário, os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Nesse contexto, o professor, confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas ideias e modelos educativos tradicionais. (DUEK, 2006 p. 76)

Portanto, existem desafios no caminho que levam a um efetivo desenvolvimento profissional da docência no ensino superior. Acredita-se que estes desafios são intensificados pelo pouco debate acadêmico sobre o assunto e pela ausência de políticas públicas para desenvolvimento da formação e carreira para a docência universitária.

2. Políticas de Formação e os Preceitos Legais da Formação do Professor Universitário

As discussões acerca da formação de docentes que atuam no ensino superior têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Morosini (2000) afirma que a formação do docente que atua no ensino superior tem sido obscura, visto que a legislação não esclarece como deverá ser organizada essa formação.

Entende-se que é um assunto complexo e que esta formação deve ser estabelecida sobre a tríade que envolve a docência, a pesquisa e a extensão. Sobre os aspectos legais é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que:

art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

(...)

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) afirmam que a formação de professores para desempenhar a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao oposto dos demais níveis de ensino.

Veiga (2006) reforça este pensamento afirmando que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (p. 90).

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam sobre isto que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto sensu. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40-41).

Isto posto, percebemos que o foco da preocupação legal é a formação do professor pesquisador e não a formação deste profissional nos aspectos didáticos e pedagógicos. Cunha (2005) confirma este aspecto ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós graduação stricto sensu, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (p. 73).

A pesquisa tem papel importante na formação do professor universitário, mas a formação para docência requer aspectos que não são contemplados na legislação. Para exercer a docência é necessário ter os conhecimentos pedagógicos. Masetto (2003) demonstra esta preocupação quando comenta que:

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

A preocupação legal com a formação é mais acadêmica do que pedagógica, e isto não resolve todos os desafios da prática pedagógica do professor. Cunha (2006, p.258) afirma que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos

saberes do conteúdo de ensino”. Os professores da educação superior têm revelado, em pesquisas realizadas sobre formação de docentes, que estes não recebem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem.

Não encontramos em nenhuma lei a menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de Mestrado e Doutorado, cuja proposta normalmente tem como característica a especialização em determinado campo do conhecimento. Considerando esta realidade, entendemos que forma-se nesses cursos pesquisadores desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Melo Teixeira (2009) afirmar que:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado. [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. (MELO TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Pimenta e Anastasiou (2002) citam que ser um pesquisador, produzindo aspectos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. É claro que um bom desempenho pedagógico requer um professor pesquisador e que reflita sobre sua própria prática.

Os cursos de pós graduação Lato Sensu oferecem uma possibilidade de atender esta necessidade nas disciplinas chamadas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior mas Anastasiou (2006) afirma que:

Nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível.

Portanto, é clara a necessidade de se estabelecer políticas de formação adequadas para o docente do ensino superior. A pós-graduação é um espaço imprescindível de formação, mas devemos considerar que não atende todas as áreas inerentes à prática docente. Veiga (2006) amplia o conceito de formação do docente universitário ao considerar que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Precisamos repensar a formação pedagógica para o exercício da docência e buscar respostas para as dificuldades e desafios apresentados pelos professores universitários.

3. Análise dos dados

Foram realizadas entrevistas estruturadas com 10 professores iniciantes do Ensino Superior, com menos de 3 anos de carreira. São professores de uma instituição particular e de cursos de licenciaturas.

Na entrevista, cada professor individualmente, em horário previamente marcado foi abordado sobre os motivos e o contexto no qual se tornou professor universitário no curso de licenciatura e quais são os seus principais desafios e dificuldades na prática docente.

Foram utilizadas para análise dos dados as seguintes categorias:

- Dificuldades relacionadas com prática docente e metodologia – 3 professores
- Dificuldades relacionadas com perfil do aluno universitário nas licenciaturas – 6 professores
- Dificuldades relacionadas com domínio do conteúdo disciplinar – 1 professor

Categorias (DESAFIOS)	Trechos da Entrevista
Prática Docente e Metodologia.	<ul style="list-style-type: none"> • Existem grandes desafios, mas dentre os principais, destacaria a preocupação de capacitar o alunado. • Que eu consiga alcançar os resultados a que a educação se propõe. • O desafio é motivar os alunos
Perfil do aluno universitário das licenciaturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar alunos que realmente se sentem vocacionados para serem professores. • Acredito que o maior desafio está relacionado à grande defasagem de conhecimentos básicos dos alunos ingressantes no ensino superior. • A falta de domínio da língua e de capacidade de interpretação de textos tem provocado grande dificuldade

	<p>em acompanhar os conteúdos acadêmicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno que se matricula neste curso, a partir de avaliações diagnósticas que faço com eles em cada início de semestre, se mostra pouco motivado. • Aluno que vem fazer o curso visando encontrar naqueles bancos escolares um emprego para se manter e não um ideal. • Alunos que não sabem o que estão fazendo aqui.
Domínio do conteúdo disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • O maior desafio é trabalhar os conteúdos teóricos

Fonte: pesquisa de campo.

Observando os resultados nota-se que 6 professores apontam seus desafios referentes aos alunos: Alunos que não tem vocação para ser professor e sem conhecimentos básicos. Isto confirma outras pesquisas já realizadas sobre o perfil do aluno de licenciatura.¹

Questionário aplicado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano passado revela que quem quer ser professor no Brasil tem baixa renda familiar e tirou nota 20 na prova – em uma escala que varia entre 0 e 100 (veja quadro). Ou seja, é uma pessoa que cresceu em um ambiente com menores chances de acesso a livros e informação, por exemplo, e que possivelmente carrega inúmeros problemas de formação desde o ensino básico, com poucas chances de apreender mais conhecimento durante a faculdade e até de transmiti-lo em sala de aula. Outra pesquisa, divulgada recentemente pela Fundação Victor Civita, revela que a maioria dos futuros professores do País está entre os estudantes com pior desempenho no ensino médio.² (LEITE, Jornal da Universidade Federal de Goiás).

Mas o professor precisa adequar sua prática para alcançar os alunos diante do seu contexto atual e sobre isto entendemos que:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Libâneo (2004) alerta que as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. Segundo ele, essas transformações decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas

¹ Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC).

²Disponível em <http://www.ascom.ufg.br/pages/12809>. Acessado em junho de 2013.

(LIBÂNEO, 2004, p. 45, 46). E desta forma, trazendo um novo perfil de alunos para dentro das universidades.

Diante dos resultados observamos que 3 professores afirmam que os desafios estão relacionados com a responsabilidade de ensinar.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com conseqüências decisivas para a formação profissional (LIBANEIO, 2004, p.230).

Desta forma, entende-se que estes saberes o professor irá adquirir no transcorrer de sua prática. Os mesmos estão muito relacionados com a experiência do professor.

Os professores dizem que o seu principal professor tem sido a experiência; eles aprenderam a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos. Eles insistem que a influência dos outros são escolhidas através de seus conceitos pessoais e são sujeitas a testes práticos. As conotações do termo socialização parecem um tanto tendenciosas quando aplicadas a este tipo de indução, visto que elas implicam numa maior receptividade para a cultura preexistente, que parece prevalecer. Os professores são, em grande parte, “formados por si mesmos”; a internalização do conhecimento comum é apenas uma pequena parte de seu movimento em direção à responsabilidade do trabalho (Lortie, p.80).

Entendemos com estes resultados que se apenas um professor apontou como desafio o domínio do conteúdo, os professores universitários, mesmo que iniciantes não enxergam este aspecto como um problema na sua prática docente. Percebemos diante disto que vivemos em um contexto no qual os professores universitários zelam por sua imagem acadêmica e acreditam que aqueles que se destacam são os que têm domínio de conteúdos. Segundo Cunha (2006)

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Resta pesquisar se realmente estes professores não tem dificuldades ou insegurança com os conteúdos ou não quiseram se expor diante deste conceito tradicionalmente arraigado do perfil dos professores universitário.

Conclusão

Propôs-se apresentar e analisar as dificuldades dos professores iniciantes do ensino superior. Os docentes foram instigados a responder qual(is) a(s) dificuldade(s) encontram no início de sua carreira.

Os relatos foram agrupados em três categorias de análise. A categoria I diz respeito às dificuldades encontradas no exercício da sua ação pedagógica. Já a categoria II, refere-se às dificuldades relacionadas com o perfil do aluno universitário atual e a última categoria, citada apenas por um professor é referente aos conteúdos curriculares.

Concluimos que os problemas na formação docente refletem a pouca preocupação das universidades com o compromisso de formar profissionais realmente críticos e reflexivos acerca de sua prática. Pois percebemos a enorme dificuldade de enxergarem o seu próprio fazer pedagógico, relacionando suas dificuldades ao perfil do aluno que recebem para ensinar. Desenvolver uma política de formação docente, promover espaços de discussão, criar Centros de Formação para estas discussões, seriam os primeiros avanços na superação dos desafios que se apresentam atualmente no exercício da docência.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em 3/08/2012.

CUNHA, M. I. da.; Docência na universidade cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32. Mai/ago, 2006.

DUEK, V. P. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006.

FRANCHI, E.P. **A causa dos professores**. São Paulo, Papyrus Editora, 1995.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____.ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.

MELO TEIXEIRA, G. F. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes**. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional.

In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

_____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação).

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.56-111.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques**. New York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.