José Tavares, Maria Isabel da Cunha,
Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato
(org.)

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA

Edições Hipótese

F745m Fortunato, Ivan.
Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha / José Tavares; Maria Isabel da Cunha; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2019.
350p.

Bibliografia
ISBN: 978-65-80428-01-4

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

http://nutecca.webnode.com.br

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

CAPÍTULO V - PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: EM FOCO O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Geovana Ferreira Melo & Vanessa T. Bueno Campos

Palavras Iniciais

> Só se constitui sujeito quem, mergulhado nos encontros e desencontros do cotidiano, conduz o processo de construção de sua vida e da comunidade, reconhecendo e respeitando as diferenças e contradições vigentes na coletividade e assumindo suas responsabilidades na construção do bem comum (Dias Sobrinho, 2015, p. 594).

Compreender como ocorre o aprendizado da docência no contexto da Educação Superior é a finalidade precípua do presente texto, a partir do entendimento de que se trata de uma profissão marcada ambiguidades e singularidades que a distinguem como uma profissão complexa. Especialmente, ao considerarmos que a educação superior tem compromissos sociais irrevogáveis, o que demanda aos docentes, conforme nos lembra Dias Sobrinho, assumirem responsabilidades, tendo em vista o bem comum. Por conseguinte, a docência e suas relações no contexto universitário, as políticas de educação superior, os dilemas da profissão, a identidade profissional docente e os saberes da docência, somente poderão ser compreendidos em profundidade, no contexto de uma Pedagogia Universitária.

A quase ausência de preocupações quanto a sistematização da formação para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação strictu sensu proporcionam aos professores é amplamente conhecida e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor (Melo et. al. 2011). Esta constatação é recorrente, além disso, a carreira universitária não contempla dispositivos formais para uma formação pedagógica prévia dos docentes. Há poucas iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, acarretando o que Isaia (2003) apresenta como “solidão pedagógica”, configurada pelo desamparo dos professores com relação ao abismo entre a formação desses docentes e as exigências da prática pedagógica. É essencial, nessa perspectiva, tal como propõe Almeida (2012, p. 18), que a formação docente esteja:

> [...] aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o início de um processo contínuo, no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstroem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

O processo de desenvolvimento profissional refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos, aos seus pares e depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e contínua, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros. A partir desse cenário, enunciamos a pergunta principal que conduziu a investigação: Quais as contribuições de ações formativas para o aprendizado da profissão docente?

A resposta à esta questão foi possível a partir da análise qualitativa de dados extraídos de questionários e entrevistas, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, declarados por professores que participaram de ações formativas promovidas pela IFES investigada. Analisamos as respostas de 213 docentes de diversas áreas do conhecimento que participaram de ações formativas, dentre elas três cursos de Docência Universitária no referido período[2].

Inseridas nessa discussão, apresentamos nossas interpretações de parte dos dados obtidos em uma pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, realizada em uma Instituição Federal de Educação Superior, na região sudeste do Brasil no período de 2013 a 2016 e propomos reflexões sobre a repercussão de ações formativas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional de professores universitários. Assumimos, nessa perspectiva, a necessidade de criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que tenha como princípios ações contínuas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades formativas dos professores.

Diante do exposto, o texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente são discutidos aspectos referentes à ausência de formação docente sistematizada,

[2] A pesquisa da qual se originou o presente texto recebeu financiamento do CNPq e da FAPEMIG.

considerando a omissão das políticas de educação. No segundo tópico o conceito de Pedagogia Universitária é apresentado, seguido de reflexões sobre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente. No terceiro são explicitadas experiências formativas que contribuem para o aprendizado da docência. Por fim, as conclusões da pesquisa.

O aprendizado da Docência Universitária

No decorrer das últimas décadas a formação, a identidade e o desenvolvimento profissional docente têm se constituído como importantes objetos de investigação nas pesquisas educacionais, especialmente no Brasil e no continente europeu, dos quais destacamos no contexto brasileiro: Cunha (2001); Pimenta e Anastasiou (2005); Veiga (2005); Pachane (2009); Melo (2009; 2018); Campos (2010, 2017); Almeida (2012), dentre outros. Em âmbito internacional temos em Portugal as publicações de Sá-Chaves (2001); Nóvoa (2002); Roldão (2007); Leite e Ramos (2012). Na Espanha destacam-se as investigações realizadas por Zabalza (2004); Murillo (2007); Fernández Cruz (2010); Marcelo Garcia (2009). No Reino Unido os estudos realizados por Feiman (2001); Cochran-Smith (2005); Hughes (2008), dentre outros, também evidenciam a necessária formação profissional para a docência na educação superior. Os referidos estudos sustentam a afirmativa relativa a exígua atenção atribuída à necessidade de sistematização de conhecimentos profissionais da docência universitária. Apontam, ainda, as fragilidades teóricas e práticas da formação dos professores na educação superior, principalmente, no sentido de alcançarem êxito diante das demandas oriundas das transformações sociais, cada dia mais velozes e impactantes.

Pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional evidenciam que a expansão quantitativa da educação superior, o consequente aumento do número de docentes e a ausência de uma formação específica, que contemple a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da docência, são, sem dúvida, os principais fatores que interferem na qualidade do ensino superior brasileiro, conforme apontam Pimenta e Almeida (2011); Isaia (2003); Cunha (2012) Pimenta e Anastasiou (2005); Marcelo Garcia (1999); Zabalza (2004). Tais mudanças indicam a necessidade de reflexão crítica sobre as implicações e repercussões desse fenômeno.

De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 2017), em 2017, havia no Brasil 296 Instituições de

Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais. O número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos, mas apesar desse indicativo, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e continuada desses docentes. Na Tabela 1 estão organizadas informações relativas ao número de docentes que trabalham em Instituições de Educação Superior no Brasil de acordo com a formação.

Tabela 1 – Número de Docentes em exercício por organização acadêmica e grau de formação.

Grau de Formação	Total	Funções Docentes em Exercício e Afastados			
		Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Total	392.036	214.608	45.929	108.371	23128
Sem Graduação	10	5	-	5	-
Graduação	4.613	3.348	46	404	815
Especialização	72.301	24.103	11.452	34.241	2.951
Mestrado	154.285	66.194	23.928	52.784	11.379
Doutorado	160.827	120.958	10.949	20.937	7.983

Fonte: Adaptada pelas autoras, a partir da tabela elaborada pelo INEP, com base nos dados do Censo da Educação Superior (2017).

Na Tabela 1, do total de 392.036 professores que atuam nas instituições de educação superior, depreendemos que os docentes cuja maior titulação é o mestrado correspondem a 39,3% desse total. Os professores com titulação máxima em doutorado constituem 35,1% até o ano de 2017. Na sequência, observamos que os docentes com especialização somam 23,5% e, em última escala, os docentes que possuem apenas graduação, ou seja, que não cursaram nenhuma pós-graduação contabilizam, ainda, 2,1% de todas as funções docentes. Esse dado contraria a prerrogativa legal que indica a necessidade de titulação para ingressar no magistério superior, conforme se lê na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que define a “preparação” para a docência no ensino superior seja realizada “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de qualificar mestres e doutores para atuarem como pesquisadores e professores no ensino superior.

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art.66 da LDB.9394/96, notadamente privilegia a formação de pesquisadores para áreas específicas. A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a "preparação" para docência fica a cargo das atividades do Estágio de Docência ou da disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

É importante destacar que compete ao professor da educação superior duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas respectivas áreas. Essas complexas demandas são exercidas por professores que, segundo Almeida (2012), aprendem a docência universitária a partir da articulação de duas grandes referências que constituem a base de seus fundamentos: o mundo do trabalho e o universo da pesquisa. Ou seja, em grande medida, como há praticamente a ausência de uma base conceitual para o aprendizado profissional da docência, os professores ensinam a partir de suas vivências acadêmicas e profissionais em campos específicos do conhecimento.

Aprendizado da Docência: entre contradições e possibilidades

Diante do cenário de expansão de vagas docentes na educação superior e, considerando que, se de um lado a formação de professores apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência, de outro será importante que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, entendido aqui pela maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. Essas políticas podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária, tal como propõe Cunha (2004, p. 321):

> Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Ainda de acordo com a autora a Pedagogia Universitária caracteriza-se por articular as dimensões do ensino e da pesquisa como lugares e espaços de formação, o que pode contribuir para minimizar a estanque dicotomia que há entre pesquisar e ensinar na educação superior. Sendo assim, as múltiplas atividades vividas no âmbito acadêmico são consideradas em sua dimensão pedagógica. No entanto, os fatores que constituem o contexto da atuação docente, devem ser observados, dentre eles: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

De outro modo, Melo (2018, p. 23) indica que a Pedagogia Universitária é um campo em construção e que "falta Pedagogia nas universidades" e evidencia, ainda, que:

> Esta afirmação parece ser um contrassenso, no entanto, os processos formativos na educação superior são comumente embasados em uma racionalidade instrumental, assim como na valorização de conhecimentos profissionais oriundos de campos específicos (engenharia, medicina, direito, artes, física, psicologia, dentre muitos outros), estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas.

A universidade, considerada como espaço formativo político, engendrado em compromissos sociais, é pautada por intencionalidades e concepções diversas. Nesse sentido, o aprendizado da docência implica aprofundar e compreender "o sentido eminentemente político da prática pedagógica, requer a consciência crítica com relação a determinados fatores, condições e circunstâncias" (Melo, 2018, p. 23).

A docência é uma profissão que exige formação teórico-prática densa e permanente, a partir das necessidades formativas que emergem do cotidiano profissional da docência. Para Garcia (1999) a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, é eminentemente, um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses,

crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo e comprometerá, consequentemente, a constituição da identidade profissional docente.

O desenvolvimento profissional também envolve as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelos docentes que as realiza em prol da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é, segundo Garcia (1999) um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva, poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função. Consequentemente, esse processo impactará na constituição da identidade docente, caracterizada por idiossincrasias que envolvem uma pessoa (ou uma comunidade) que a forma perante a sociedade e a si própria, por meio de sua consciência do quem é e de como se diferencia das outras.

A identidade se relaciona às características e aos traços de um indivíduo como profissional, construídas a partir de suas vivências, pois é, segundo Aguiar (2006, p. 155-173) “um construto e, ao longo da vida, reveste-se cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantêm uma certa organização, coerência e estabilidade”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade do professor não pode ser considerado somente a partir dos seus conhecimentos elaborados em sala de aula, uma vez que sua história precisa ser levada em conta. Cada pessoa carrega consigo vestígios da experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula, contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico.

A identidade e o desenvolvimento profissional docente são dimensões imbricadas e, nesse sentido, identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

As contribuições teóricas exploradas até aqui indicam, mesmo de forma sucinta, o entendimento de que o aprendizado da docência, como processo sistematizado, seja permanente. Podemos, assim, atestar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória - que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante.

Compreender essa dimensão significa considerar a multiplicidade dos fatores - históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. O aprendizado da docência é, pois, processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito e parte integrante do trabalho que realiza.

Corpus da pesquisa: o desenvolvimento profissional docente a partir de oportunidades formativas

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer multifacetado que exige uma formação para além do domínio do campo científico da área específica. Diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes.

A docência universitária é compreendida por Almeida (2012, p. 69) como "[...] o conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação". Para identificar os elementos constitutivos da docência, a autora propõe três dimensões: (1) profissional – elementos da atuação profissional, identidade profissional, formação inicial ou contínua, exigências profissionais; (2) pessoal – relações de envolvimento e compromisso com a docência; (3) organizacional – condições de organização do trabalho pedagógico, viabilização e remuneração, padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação contínua e emancipadora, nos quais os professorem sejam considerados partícipes do processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em

princípios que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para tanto, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar dos cursos de formação contínua.

Nessa direção, destacamos o trabalho realizado pela Pró-Reitoria de Graduação em uma IFES na região sudeste, no período de 2013 a 2016, que desenvolveu ações formativas direcionadas aos professores em exercício, as quais contemplaram: a) vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação continuada, de modo que a realidade universitária pudesse ser o ponto de partida para reflexões mais aprofundadas a respeito dos desafios do exercício da docência; b) práticas formativas que possibilitem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas, baseadas numa perspectiva tradicional de educação, proporcionando aos professores vivenciarem diferentes práticas que viabilizem uma maior compreensão do fenômeno educativo e sua complexidade; c) conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favoreçam a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados em sala de aula; d) realização de práticas investigativas que possibilitassem a articulação entre teoria e prática.

Dentre as ações realizadas na IFES investigada, destacamos os Cursos de Docência Universitária, realizados no período de 2013 a 2016, sendo cada curso organizado em oito módulos de 4 horas cada, totalizando 32 horas. Os encontros foram quinzenais, nas modalidades presencial e à distância, para atender os docentes dos outros campi. Trata-se de uma Instituição Federal de Educação Superior, situada no Estado de Minas Gerais, que tem além de quatro campi na cidade sede, abriga mais três fora de sede, em um raio de 200 km de distância, aproximadamente. Essa IFES tem, atualmente, em seu quadro docente 1900 professores.

As ações formativas foram oferecidas aos professores que ingressam e aqueles que já estão há mais tempo na IFES, com o objetivo de instigar os professores a aprofundarem a compreensão a respeito dos impasses, desafios e possibilidades da docência na educação superior. A partir de discussões e reflexões

a respeito da identidade profissional docente e da necessidade de construir diferentes saberes que poderão contribuir para a melhoria da prática pedagógica, os professores participantes tiveram a oportunidade de problematizar a própria prática pedagógica e seus condicionantes.

Essa perspectiva desenvolvida, tem como princípio a melhoria da qualidade do ensino na graduação, diretamente vinculada às oportunidades formativas dos professores, por todos os motivos apontados anteriormente. No entanto, a formação deve ser balizada pela possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia conservadora de capacitação ou treinamento para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino. Ao contrário, os processos formativos deverão ser construídos, planejados e desenvolvidos a partir das necessidades formativas dos professores, conforme destaca Murillo (2005), ou seja, uma formação pautada na concepção colaborativa, em que os professores estejam diretamente envolvidos. Essa proposição teórico-metodológica defende que a formação é um processo que se realiza “com” os professores e não “para” eles.

Sendo assim, os encontros foram realizados de forma que os participantes puderam se envolver em todas as atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram trabalhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária, como campo de conhecimento teórico-prático, que demanda aprofundamento, reflexões e interações constantes. No Quadro 1 a seguir, organizamos as informações gerais sobre os Cursos de Docência Universitária - quantidade de cursos oferecidos, períodos, número de participantes por área de atuação.

Quadro 1 – Informações Gerais sobre os Cursos de Docência Universitária

Turma/Período		Total Docentes/Turma	Áreas de Atuação/ Quantidade Docentes
I Curso de Docência Universitária	**1ª Turma** Outubro a dezembro/2013	33	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2
	2ª Turma Maio a julho/2014	38	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 6
	3ª Turma Outubro/2014 a Fevereiro/2015	28	- Exatas = 9 - Humanas = 4 - Saúde = 3 - Ciências Agrárias = 12
	4ª Turma Ago. a Dez./2015	16	- Exatas = 9 - Humanas = 2 - Saúde = 5
II Curso de Docência Universitária	**Turma Única** Outubro/2014 a Fevereiro/2015	61	- Exatas = 15 - Humanas = 16 - Saúde = 20 - Diretoria = 1 - Outras áreas = 9
III Curso de Docência Universitária	**Turma Única** Abril a Julho/2016	37	- Exatas = 7 - Humanas = 13 - Saúde = 14 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

No Quadro 1, constatamos que, do total de 213 professores que participaram dos três cursos de Docência Universitária, os maiores índices são das áreas das ciências da saúde (30,9%), seguida pela área das exatas (24,8%) e humanas (20,3%). As demais áreas somadas, representam menor número de docentes (16,4%), contudo, não menos expressivos e participativos.

A seguir, no Quadro 2 estão relacionamos as declarações docentes no que se refere a formação na pós-graduação:

Quadro 2 – Formação Docente na Pós-Graduação

Turma	Número Participantes	Formação Mestrado e Doutorado
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	66,7%
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	75%
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	91%
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	93,7%
II Curso de Docência Universitária	61	93%
III Curso de Docência Universitária	37	94,6%

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

A partir da análise dos dados organizados no Quadro 2 observamos que é expressivo o índice daqueles que fizeram mestrado e doutorado. Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento constrói-se na formação inicial e contínua e é aprimorado na prática diária de sua profissão, entretanto, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização em uma área do saber.

Pesquisas no âmbito da formação de professores universitário, realizadas por Campos (2010, 2017) revelaram que, se por um lado nos programas de pós-graduação no Brasil, a formação pedagógica é preterida, constituindo-se em um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário, o que indica a fragilidade na constituição da identidade docente no ensino superior; por outro lado a autora evidenciou a importância de as universidades constituírem espaços para discussão e reflexão a respeito da formação para a docência e dos desafios enfrentados no exercício da profissão docente, com o objetivo de promover o entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade do ensino e da formação pessoal e profissional dos estudantes. A nossa compreensão de “qualificar o ensino” é tal qual propõe Rios (2002), ou seja, é a prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo, contudo é preciso

ter clareza de que o que se qualifica como "bom" tem um caráter cultural e histórico e é importante explicitar os critérios e seus fundamentos. Para indagar sobre a consistência dos critérios, faz-se necessária uma constante atitude crítica, que contribui para iluminar a prática docente competente e apontar suas dimensões: técnica, política, estética, ética e humana.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2005) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. Em geral, os professores que ingressam nas Instituições de Educação Superior saem "direto" da sala de aula dos cursos de pós-graduação na condição de estudantes e "do dia para noite" assumem as tarefas da profissão docente, sem qualquer experiência no magistério, conforme verificamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de participantes nas ações formativas promovidas pela IFES

Turma	Número Participantes	Docentes sem experiencia no magistério antes do ingresso na IFES
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	Não há dados
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	21,2%
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	Não há dados
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	37,5%
II Curso de Docência Universitária	61	21,3%
III Curso de Docência Universitária	37	31,6%

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

No Quadro 3 constatamos que do total de 213 professores que participaram dos Cursos de Docência Universitária, 82% têm experiencia na educação básica e/ou superior. Contudo, na entrevista muitos afirmaram que consideram como "experiência" o período vivenciado no estágio de docência na graduação e/ou pós-graduação. Outros, 17,8%, declararam que não tiveram experiência pregressa no magistério, quer seja na educação básica ou superior. Identificamos que, em maior número, a faixa etária desses professores correspondia entre 26 a 35 anos, ou seja, recém ingressos na instituição.

Em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante encontra-se em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. O "choque de realidade" pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, trazem temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em uma instituição de ensino superior. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) iniciam no campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, em geral não se questionam sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los.

Compreendemos que tornar-se professor ou professora significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício no magistério superior. Nesse sentido, entendemos que as Instituições de Educação Superior, também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente, mas requerem uma construção coletiva e, principalmente, acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente.

As discussões suscitadas no decorrer das ações formativas entre os docentes no início de carreira com aqueles mais experientes possibilitaram instigaram reflexões importantes sobre "ser" "aprender" e "tornarem-se" professores. Além disso, expressaram significativas expectativas em relação à proposta do curso,

principalmente, àquelas relacionadas aos conhecimentos relativos a prática pedagógica e novas metodologias de ensino, mais adequadas, segundo a declaração dos participantes, ao novo perfil dos estudantes. Reafirmamos que ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência, mas ao contrário; esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional constituindo, assim, as possibilidades de permanente (re)construção de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente.

Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que parte de conceber o docente como um profissional do ensino. Esta definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a mera justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores; pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional; e oferece uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores predominante até hoje.

Consideramos, nesse sentido, que as ações formativas realizadas, partiram dos interesses docentes. A formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos, conforme afirmamos anteriormente, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Tal opção, implica, necessariamente, assumir-se professor, professora. E quando nos tornamos professores? O que significa ser professor, professora?

As respostas dos professores a estes questionamentos podem ser apreendidas, na sequência, no Quadro 5.

Quadro 4 – Ser Professor, Ser Professora é...

Ser Professor, Ser Professora é...	
Respostas Docentes	**Área do Conhecimento**
Gerar o incentivo ao aluno e estimular para a busca do conhecimento.	Ciências Biológicas
Gostar de ensinar e do que faz.	Ciências Exatas
Cooperar para o crescimento dos seus alunos.	Ciências Exatas
Facilitador do processo de ensino- aprendizagem.	Ciências Saúde
Comprometer-se com um contínuo processo de aprendizagem.	Ciências Exatas
Mediar o conhecimento para promover a transformação do sujeito	Ciências Linguagens
Motivar/ inspirar os alunos.	Ciências Saúde
Ser parceiro do aluno em seu processo de construção do conhecimento.	Ciências Saúde
Ter prazer em transmitir o que aprendeu e estudar sempre para melhorar o conhecimento.	Ciências Humanas
Aprender ao ensinar.	Ciências Saúde
Motivar o aluno, educar.	Ciências Exatas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

Na síntese das declarações apresentadas no Quadro 4 identificamos que as concepções, relativas a identidade docente, estavam vinculadas, em síntese, a dois grupos: (i) darem aulas para transmitirem conhecimentos e incentivarem, estimularem, motivarem os estudantes e (ii) cooperarem, serem parceiro e, aprenderem ao ensinarem, mediarem o conhecimento, comprometerem-se com processo ensino-aprendizagem. As respostas do primeiro grupo evidenciaram não só a identidade docente marcada pelo constructo histórico, social e cultural do que é ser professor, professora, que tem por responsabilidade reproduzir e transmitir o conhecimento, mas também revelaram, no segundo grupo, a possibilidade de mudança do e no processo ensino-aprendizagem, ao se considerarem aprendizes e mediadores na relação docente-discentes.

Na finalização das ações formativas propusemos duas questões aos professores: Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade e saberes profissionais dos professores universitários?

Destacamos a síntese das respostas docentes no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Síntese das respostas declaradas pelos participantes na conclusão do Curso de Docência Universitária

Hoje eu atuo melhor, como professor, professora principalmente porque...	
Respostas Docentes	**Área do Conhecimento**
Aprendi com a experiência a organizar melhor as ideias; entendo melhor as dificuldades dos alunos e tenho uma relação mais amistosa com eles.	Ciências Exatas
Amadurecemos a cada dia, fruto das experiências; a vida é dinâmica e o ato de ensinar também sofre esta influência.	Ciências Exatas
A experiência em sala de aula e as diversidades de alunos me faz pensar em maneiras de atender a todos, essa diversidade é que me faz refletir sobre minhas aulas".	Ciências Exatas
Com o tempo adquirimos experiências profissionais, acadêmicas e até mesmo pessoais que nos dão maturidade e discernimento para melhor aproveitamento do aluno.	Educação Física
Com a experiência dos anos em sala de aula, você entende as dificuldades dos alunos, procurando motivar o mesmo a buscar novas informações, aplicá-las e discuti-las para que possa aplicá-las na sua atividade profissional.	Ciências Biológicas
Acredito que muito do que penso e faço hoje como docente é resultado de aprendizados e reflexões construídas ao longo de cursos e disciplinas cursadas na pós-graduação, uma vez que sempre me interessei pela docência universitária, mas, confesso que as minhas próprias experiências como aluna também me influenciaram muito em como sou professora hoje.	Ciências Saúde
Tento aprender com a experiência. Observo e converso com colegas da área, principalmente, aqueles com maior tempo de vida docente.	Ciências Humanas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 5, indica que os docentes atribuem significativa importância aos saberes da experiência como um fator preponderante para que consigam atuar melhor como professores, portanto,

> [...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permitem esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos (Melo, 2009, p. 36).

A formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender. O professor deve ser ativo e comprometido com esta realidade. O conhecimento do professor não se constrói somente com esses elementos, é preciso que haja, nesse contexto, a construção de saberes que se constituam como instrumento para análise da realidade,

compreender o que está imbricado nas situações que se apresentam inusitadas do cotidiano profissional. Assim, a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como estudante e também, através da história de vida. A partir destas reflexões, destacamos que, nos processos de formação de professores é preciso considerar:

> [...] a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (Pimenta, 2010, p. 71).

Estas são dimensões fundantes na construção da identidade profissional de professores da Educação Superior, que precisam exercer sua profissão, marcada pela necessidade de promover uma formação crítica e emancipatória de seus estudantes.

Conclusões

A partir das reflexões apresentadas ao longo do texto, suscitadas pelo diálogo com os docentes que participaram das ações formativas, depreendemos que somente com a reelaboração permanente da formação, como parte integrante da profissão docente e consequentemente da assunção da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que poderão contribuir para promover mudanças significativas em suas concepções e práticas pedagógicas. A investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento profissional e identitário docente, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes por eles mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho. A formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das

experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

A análise indica que as ações formativas têm possibilitado aos docentes a troca de experiências e conhecimentos, criatividade na construção de novas e atualizadas aprendizagens; tem contribuído também para que os docentes reflitam sobre a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

O diálogo com os professores nos permitiu compreender que os conceitos de formação, identidade e desenvolvimento profissional docente não são unívocos, nem preestabelecidos e estáticos; são múltiplos e oriundos de fatores, históricos, sociais, culturais e econômicos, influenciam a identidade profissional docente. A pesquisa indica que as ações formativas contínuas contribuem para os processos de desenvolvimento profissional dos professores universitários, incidindo diretamente na melhoria de suas práticas pedagógicas, conforme relataram os professores participantes.

O trabalho desenvolvido no decorrer dos três anos consecutivos reafirma a necessidade de romper com atividades formativas fragmentadas, esparsas e desconexas e contribui para o entendimento de que, cada vez mais, diante da complexidade do trabalho docente, será fundamental envidar esforços pessoais e institucionais para consolidar uma Pedagogia Universitária, como campo permanente de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Referências

Aguiar, Maria da C. (2006). Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 23, pp. 155-173. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf. Acesso em: maio 2016.

Almeida, Maria Isabel de. (2012). Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248.

Campos, Vanessa T. B. (2010) Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Campos, Vanessa T. B. (2017). Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior – CAPES. Avaliação – Qualis (2013). Disponível em: < http://www.capes.gov.br Acesso em: 28 mar. 2016.

Cochran-Smith, M. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 37-68.

Cruz, Manuel Fernández. (2006). Desarrollo Profesional Docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cunha, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: Morosini, Marilia C. (org.). (2001). Professor do ensino superior: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, p. 79-92.

Cunha, M. Isabel. Verbete Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. (2003) Porto Alegre: RIES/ INEP.

Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

Cunha, M. I. da. Ensino como mediação do professor universitário. In: Morosini, M. C. (Org). (2010). Professor do ensino superior: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial.

Cunha, M. I. da. (2008). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.

Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, 103(6), p. 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2007). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal.

Gentil, Heloisa S. (2006). Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o "nós, professores". Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 23, pp. 175-188. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf . Acesso em: maio 2016.

Hughes, Further. (2008). Support for the developmental significance of the quality of the teacher. In: Journal of School Psychology. p. 39(4), 289-301.

Isaia Silvia M. Aguiar. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: Morosini, Marília C. (Org.). (2003). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERG/RIES, p. 241-251.

Leite, Carlinda; Ramos, Kátia M. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. In. Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho, 25(1), pp. 7-27.

Melo, Geovana F.; Nunes, D. P.; Nascimento, J. S. (2011). Docência no Ensino Superior: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional? Publicado no Anais do IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, p. 1-15.

Melo, Geovana F. (2009). Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, v. 35, n.1. p. 18-36.

Melo, Geovana F. (2018). Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV.

Morosini, Marília Costa. (Org). (2001). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano.

Murillo, P. et al. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. Revista Fuentes, Universidade de Sevilha, Sevilha v. 6, p. 1-22.

Nóvoa, António. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, António. (2000). Universidade e formação docente. Entrevista. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v.4, n.7, p.129-137.

Pachane, Graziella. Formação de docentes frentes a um mundo em transformação. In: Isaia, Silvia Maria; Bolzan, Donis Pires. (2009). Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDUPUCRS, p. 249-266.

Pimenta, S. G. (2012). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G; Almeida, Maria Isabel de. (Org.). (2011). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G; Anastasiou, L. das G. C. (2005). Docência no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Rios, Terezinha Azerêdo. (2002). Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

Ruiz, C. M. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante suformación. In: Garcia, C.M. (coord.). (2008). El profesorado principiante – inserción a la docência. Sevilha: Octaedro.

Sá-Chaves, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: Alarcão Isabel (org.). (2001). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, p. 83-95.

Vasconcelos, M. L.M. Carvalho. (2000). A formação dos professores do Ensino Superior. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.

Zabalza, M. A. (2004). O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.