

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS DOCENTES RECÉM-INGRESSOS

Fernanda Araújo Dias Mendes Xavier
Universidade do Sudoeste da Bahia-UESB
fernandaraujoo@outlook.com.br

Daniele Araújo Pereira
Faculdade de Guanambi-FG
dany.araujopereira@hotmail.com

Resumo: Diante das inconstâncias no processo de admissão e formação continuada ofertada pelas Instituições de Ensino Superior aos docentes recém-ingressos na atualidade é que surgiu este trabalho. A busca pelo ensino-aprendizagem de qualidade exige hoje, dos envolvidos nesse processo, uma atividade contínua. Por isso, a necessidade de discutir esta temática tão presente e atual afim de analisar as consequências ocasionadas pelas Instituições de Ensino Superior aos professores e alunos mediante a locação em disciplinas afins e, de que maneira, a formação continuada tem influenciado para a eficácia do trabalho docente nas IES. Para isso, fizemos uma reflexão inicial sobre o papel da formação docente nos e para os centros universitários e, a posteriori, embasados em um questionário formular- se-á a análise dos dados coletados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será operacionalizada através de uma pesquisa de campo por entender que a pesquisa qualitativa analisa e interpreta características aprofundadas do objeto de estudo proporcionando resultados mais detalhados sobre as tendências analisadas. Os resultados colhidos demonstraram a falta de aplicação da formação continuada o que tem, em muito, prejudicado o desenvolvimento dos cursos ofertados pelas IES e a aprendizagem dos discentes da instituição.

Palavras-chave: Formação Continuada. Docente Recém-Ingresso. Instituição De Ensino Superior.

1. Introdução

Um dos grandes motivos de preocupação no cenário atual das Instituições de Ensino Superior tem sido a formação docente para o ingresso. Professores têm sido contratados para ministrar disciplinas sem algum conhecimento prévio, recebendo apenas a ementa como base para os trabalhos. Pensando nessas questões urgiu a necessidade de estudar e pesquisar os processos formativos que quiçá acontecem nas universidades já que é importante que as instituições tenham

um programa qualificado para a preparação dos seus docentes, além de exigir o curso de docência do ensino superior.

Neste trabalho, investigou-se a existência de alguma preparação oferecida pelas instituições de ensino superior para os docentes recém-ingressos e quais são as consequências tanto para os docentes (angústia apresentada também pelos discentes deste curso de Especialização), quanto para os discentes. Estes, em muitos casos, reclamam da falta de preparo pedagógico da maioria de seus professores, que em alguns casos assumem a docência possuindo apenas nível de bacharelado.

A partir disso, percebeu-se que o preparo pedagógico deve se tornar parte fundamental no processo de formação docente visto que atenderia às demandas encontradas atualmente no cenário educacional superior, adequando-os ao contexto que estão se inserindo. Dessa forma, docentes e discentes travariam diálogos possíveis e concretos para a efetivação do processo de formação profissional ofertado teoricamente pelas Instituições de Ensino Superior.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será operacionalizada através de uma pesquisa de campo por entender que a pesquisa qualitativa analisa e interpreta características aprofundadas do objeto de estudo proporcionando resultados mais detalhados sobre as tendências analisadas (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Segundo Gil (1994, p. 168),

Estes dois processos (análise e interpretação de dados), apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros acontecimentos anteriormente obtidos.

Para a efetivação desse processo de análise e interpretação, fora escolhido o Departamento de Educação (DEDC), Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado na cidade de Guanambi-Bahia. A amostra deste estudo será composta por quinze docentes recém-ingressos e por cinco discentes de cada curso (sabendo que o Campus concentra quatro cursos distintos: Educação Física, Enfermagem, Administração e Pedagogia), perfazendo um total de vinte alunos, sendo realizada uma coleta de dados na primeira quinzena de Abril de Dois Mil e Quatorze.

A partir dos estudos iniciais e da delimitação do corpus desta pesquisa, houve a entrega de termos de consentimento de participação aos sujeitos escolhidos a fim de que se certificassem do processo ao qual foram sujeitados e, a posteriori, realizou-se a coleta de dados através de um questionário investigativo aos docentes e discentes com vistas a entender as implicações ocasionadas a estes sujeitos pela IES.

A aplicação destes questionários resultou na análise, interpretação e comparação dos resultados através de uma análise discursiva, com o intento de verificar quais consequências a locação em disciplinas afins propicia aos docente e discentes deste campus a fim de propor sugestões de formação continuada que atendam às demandas encontradas durante o processo da pesquisa.

O ser docente em formação continuada

Uma educação que se pautar nas transformações sociais e nas mudanças provenientes da modernidade líquida a qual estamos inseridos tem sido uma exigência para os dias de hoje. Diante disso, pensar uma educação construída pelo e para o homem enquanto sujeito de suas ações é ter como base as múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade que, por ventura, já deveriam ser apresentados como essenciais nos centros universitários. É por essa dificuldade inicial que acredita-se na educação para encarar os desafios da pós-modernidade e, principalmente, na figura do professor enquanto mediador desse processo.

A formação desse profissional, professor, tem sido, juntamente com as conjunturas e dificuldades da atualidade, um dos maiores desafios da educação e da própria sociedade, já que a construção de um projeto político-pedagógico que valorize a figura do docente e entenda a necessidade de sua formação continuar ainda não se efetivou. Torna-se urgente uma formação docente continuada e comprometida com a natureza do ser professor, que estão na identidade do docente, para que se tenha uma prática significativa e transformadora.

Para que isso aconteça, é preciso primeiro desenvolver o pensamento crítico em relação a necessidade de adaptação da teoria e prática, afim de que seja um diferencial na condução do processo de ensino-aprendizagem encaminhando, não só os discentes, mas, sobretudo, os docentes para uma relação dialógica que atenda às demandas da docência que tem como premissa a ação transformadora do homem e da sociedade.

A formação profissional do docente universitário tem sido um tem a bastante discutido na atualidade devido à demanda existente nesse meio acadêmico. Entretanto, quando se fala de formação docente, em sua maioria, apresenta-a a partir da óptica do educador onde só cabe a ele, como educador e responsável pela sociedade acadêmica, a obrigação de buscar a sua melhoria técnica. Nessa perspectiva, para o professor, deve partir dele próprio a iniciativa de realizar cursos de aprimoramento na docência.

Contudo, acredita-se que este processo de formação deve ser, inicialmente, fomentando e apoiado por Instituições de Ensino Superior (IES), que muitas das vezes admitem um profissional para determinada área e, por consequência, joga-o em outra para a qual não se tem formação. De acordo com Veiga et al (2000, p. 190)

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

O que se percebe nesse processo é que, devido ao dever social inerente à profissão docente, esses são impedidos de visualizar a responsabilidade da IES no processo de treinamento inicial aos recém-ingressos e, conseqüentemente, sua formação continuada. São poucos os educadores que

entendem como correta que essa complementação deve existir por parte da universidade e não só do papel individual.

Pimenta e Anastasiou (2002) atestam que, apesar de possuírem experiências resultantes de trajetórias e estudos anteriores e em diversas áreas do conhecimento, a primazia do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” ainda se mostram evidentes, uma vez que as ementas são, em sua maioria, o único suporte que norteará a sua prática.

Diante disso, entende-se que os saberes construídos para o ato de ensinar são vistos apenas como acessório aos saberes disciplinares requeridos pelas instituições no momento da contratação, deixando em segundo plano os processos de aprendizagem adquiridos na e durante a formação continuada.

Por se tratar de uma empresa, a Instituição de Ensino Superior deve contribuir para a preparação de seus funcionários para o pleno exercício de sua função. Entretanto, a Universidade tem se mostrado alheia a este dever e parece não se preocupar em preparar e melhorar o seu quadro de profissionais, o que acarreta uma perda muito grande na qualidade do ensino oferecido por ela. É preciso repensar a inserção desses educadores no cenário acadêmico a fim de promover projetos de treinamento profissional que visem qualificar e preparar os sujeitos recém-chegados para o início de sua atuação acadêmica no ensino superior.

Análise de dados

Os questionários aplicados tiveram dois públicos-alvo: docentes e discentes da instituição pública de ensino superior. Inicialmente, será discutida aqui a posição dos docentes frente à pesquisa e, sem seguida, a dos discentes.

Quando questionados sobre ser função do professor buscar melhorias para o aprimoramento de sua docência e não da instituição, o professor “A” traz a formação continuada como a solução para tal problema, visto que nessa profissão é de extrema importância, afirma ainda que a busca dessa formação deve ser tanto do docente quando da IES, “uma vez que ambos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”.

A formação de professores é uma área de pesquisa muito abrangente, englobando vários estudos sobre: saber e perfil docente – tipo de conhecimento que o professor utiliza em sua prática e a consciência que ele tem disso. O interesse dos pesquisadores volta-se para saber o que predomina na sua prática diária, o que ele aprendeu na universidade ou a experiência adquirida no contato com os alunos, compreender como se desenvolve esse tipo de saber e, em que medida o professor tem consciência desse processo. -, o modo de produção do professor - Forma pela qual o professor constrói o conhecimento pedagógico e como ele transfere isso para o ensino é relevante quando se pretende formar professores em serviço. [...] (MERCADO 1999, p. 16).

O docente “B”, diante do mesmo questionamento, diz que esse aprimoramento “não deve ficar restrito ao interesse do professor”. Segundo ele, “a qualificação do corpo docente deveria abranger outras instâncias”. Porém, o entrevistado não deixa claro que outras instâncias devem ser.

Já o entrevistado “C” retoma a questão da formação continuada anteriormente citada, sendo de responsabilidade do professor. Porém, “as instituições de ensino devem dar apoio para a formação do docente”.

Ao serem interpelados sobre o que um docente recém-ingresso espera do Campus ou instituição para o qual foi locado, o docente “A” afirma que se espera apoio, “pois o ambiente universitário apresenta situações que não são comuns no ensino básico”. O entrevistado “C” concorda com a afirmação supracitada e acrescenta que o apoio precisa vir também com recursos materiais e o reconhecimento da instituição diante do trabalho desenvolvido.

O docente “B” traz a indagação de que a instituição precisa de “transparência e ‘preparação’ para o trabalho com os componentes/turmas”. Sobre isso, Guimarães (2004) afirma que esta deficiência na preparação para o trabalho se dá desde os cursos de licenciatura, entre outros cursos, os quais estão preocupados com a formação de uma determinada área, deixando a desejar quando o assunto é o modo como esse professor irá agir em sala.

Todos os cursos, não só as licenciaturas, lidam com as dimensões do pedagógico e do didático, por estarem envolvidos com o fenômeno formação. Nesse processo estão envolvidos, além dos conhecimentos e métodos da respectiva área, aspectos

relacionados ao humano, às emoções, à posição sobre valores, política e ética. Tratando-se de cursos de licenciatura, a instituição e, especificamente, seus professores lidam com o estar formando não estudiosos de uma determinada área, mas outros formadores que irão atuar na educação de crianças e jovens. Isso implica que os conhecimentos, os métodos e os aspectos éticos da profissão, além de serem bem trabalhados, tenham como característica distintiva a *intencionalidade* de formar professores, que traz algumas implicações para o desenvolvimento dos cursos. São consequências diretamente vinculadas à natureza teórico-prática e ético-valorativa da pedagogia, da didática e, conseqüentemente, da formação de professores. (GUIMARAES, 2004, p. 81).

Diante da terceira questão, na qual os entrevistados são indagados que após a seleção/concurso, o candidato fora classificado para a vaga X e, ao assumir, recebe o componente Y, quais as posturas apresentadas pelos colegiados, houve respostas divergentes. O docente “A” afirma que os responsáveis “apenas passam o horário de aula e os nomes das novas disciplinas. Não há um momento para planejamento ou mesmo uma situação para esclarecimento de dúvidas”.

O professor “B” diz que a sua seleção ocorreu com o semestre letivo em curso, de modo que neste processo não foi possível destinar as disciplinas afins. “Todavia, finalizando esta etapa, os componentes do semestre seguinte obedecerão as similaridades da área na qual prestei seleção”.

Para o docente “C” a hierarquia “é feita pelo tempo de serviço, sendo assim, os professores com mais tempo de casa escolhem primeiramente as disciplinas a serem ministradas”.

Retomando a formação continuada, na quarta questão foi perguntado de que forma a IES contribui para a formação continuada, diante de grades distantes de sua formação inicial. Assim, o docente “A” afirma não conhecer esse processo na instituição, por ser novo na casa. O professor “B”, por assumir o semestre em curso, também não teve acesso a esse tipo de informação, bem como o docente “C”.

A quinta questão indaga sobre a ementa ser o único suporte dado aos docentes recém-chegados e como estes se sentem diante disso. O professor “A” afirma que a ementa é um referencial, porém faz-se necessário uma análise criteriosa sobre os conteúdos e bibliografias disponibilizadas. O docente “B” diz que é o elemento norteador e que há os pressupostos necessários para a preparação das aulas. Já o entrevistado “C” sente-se “limitado e na maioria das vezes forçado a seguir uma linha de pensamento” que não está familiarizado.

No que tange ao sexto questionamento, houve duas perguntas: “Como você qualifica um trabalho em disciplinas afins à sua formação? E para aquelas que não são afins, que não tem domínio algum?”. Sobre estas, o docente “A” afirma ser mais eficaz o trabalho, pois o conhecimento do conteúdo permite isso, o que não acontece quando a disciplina não é afim, pois o conhecimento do professor é adquirido no processo de formação. O professor “B” tem opinião similar, acrescentando que as disciplinas que não são afins limitam o professor. O docente “C” diz que terá um trabalho dobrado se isso acontecer, pois se esforçará para realizar um trabalho tão bom quando o outro.

Para Nóvoa (1992), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (p. 27). Dessa forma, as IES precisam adotar esta postura de investimento no trabalho do profissional, principalmente o recém-ingresso, valorizando os conhecimentos e a formação do sujeito.

Como último questionamento, os docentes foram interpelados se são conhecedores do importante papel das IES no processo de treinamento inicial aos recém-ingressos e, conseqüentemente, sua formação continuada, ou ainda vê essa função como falha, atribuindo ao próprio professor essa responsabilidade. O docente “A” reconhece que o professor não é o único responsável pela formação, mas diante das situações vivenciadas, acaba “assumindo sozinha essa responsabilidade”. Além disso, diz que ou o professor se qualifica ou fica em desvantagem em relação aos demais. O docente “B” afirma que desconhece essas informações, por isso não pode afirmar se é falha ou não. E o docente “C” afirma que a formação continuada deve ser papel tanto do professor quanto da instituição.

Assim, é nítida a falta de preparo disponível pela instituição, visto que os próprios professores são responsáveis pela sua formação. Percebe-se também que o suporte metodológico é mínimo, sendo repassada aos professores apenas a ementa da disciplina que, às vezes, não é do seu domínio.

Essa atitude reflete diretamente em sala de aula, no aprendizado dos discentes que precisam ser bem orientados por seus docentes. Por isso, alguns discentes foram entrevistados, de modo a se posicionarem acerca do papel das IES frente ao processo de formação dos professores recém-ingressos. Alguns questionamentos se assemelham aos dos docentes.

Ao ser questionado sobre se deve apenas do professor buscar aprimoramento em sua docência, o discente “D” diz concordar em partes, pois o professor precisa sim se aperfeiçoar, porém o estado, bem como a instituição, devem auxiliar neste processo. Os discentes “E” e “F” partilham da mesma opinião, dividindo a responsabilidade do processo de formação. Já o discente “G” concorda, pois o professor deve acompanhar as mudanças ocorridas na educação através de cursos de aprimoramento, para ser capaz de reconstruir e ampliar seus conhecimentos.

Sobre o que um discente espera de um docente recém-ingresso, o discente “D” afirma que espera que o docente seja qualificado, capacitado e domine os conteúdos a serem trabalhados. O entrevistado “E” espera do docente uma postura diferenciada, com maior qualidade que os demais profissionais da instituição. O discente “F” espera “criatividade, iniciativa e novas possibilidades e vertentes de aprendizagem e ensino”. O discente “G” espera que o docente atenda as expectativas dos alunos, sabendo se comunicar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao serem questionados sobre a receptividade dos discentes frente aos novos docentes, todos os entrevistados afirmaram que a fazem da melhor maneira possível, juntamente com a turma, buscando uma amizade com o professor, indicando possíveis atividades e deixando claro o perfil da turma.

Em sua maioria, os docentes recebem apenas a ementa da disciplina que vão trabalhar. Sobre este assunto, aos discentes foi questionado o modo como os professores trabalham as disciplinas. O discente “D” afirma que a primeira coisa que o professor faz é apresentar a disciplina, porém alguns não a seguem e os que seguem, ficam presos a ela, sem buscar outras fontes de pesquisa. O discente “E” diz perceber insegurança por parte dos professores recém-ingressos por não estarem familiarizados com o conteúdo e a ementa não dá suporte algum. O discente “F” conta que seus professores vão além da ementa, além de permitirem que os alunos colaborem no processo de ensino-aprendizagem. O discente “G” afirma que a ementa é bem trabalhada, o que deixa a desejar por parte de seus professores é a metodologia utilizada, que faz com que os alunos não aprendam o conteúdo.

Muitas vezes o profissional é contratado/concursado para uma área, mas nem sempre atua neste lugar. Dessa forma, foi perguntado aos entrevistados se os docentes desenvolvem um trabalho de acordo a sua formação. Neste ponto, os discentes afirmaram que a maioria de seus

professores consegue fazer este trabalho de acordo a sua formação, alguns ainda vão além, buscando novos conhecimentos e os levando para a sala de aula.

Sobre esse aspecto de domínio de conteúdo, Guimarães (2004, p. 18) afirma que:

[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional.

O último questionamento foi sobre os professores não estarem cientes da importância da instituição colaborar com a sua formação, não sendo papel único dos docentes buscarem este processo. Dessa forma, aos entrevistados foi questionado se eles concordam ou não com o fato das IES também serem responsáveis pelo processo de formação docente. Houve uma unanimidade em relação as respostas, nas quais todos concordam que as instituições devem complementar a formação dos professores, principalmente dos recém-ingressos, o que facilitará o trabalho dos docentes e o aprendizado dos alunos.

Diante disso, fica evidente que o trabalho docente, em especial nas Instituições de Ensino Superior, carece de acompanhamento pedagógico-profissional e de uma formação continuada que auxiliem os docentes recém-ingressos para o desenrolar de suas atividades didáticas afim de promoverem e efetivarem suas práticas e promoverem o ensino-aprendizagem.

(In) Conclusão

Por se tratar de um tema ainda em evidência nos dias atuais, acredita-se que esta pesquisa esteja no campo da (in) conclusão visto que muito ainda há a ser discutido e referenciado no que tange à formação continuada dos docentes universitários. As análises realizadas só vieram

confirmar a ideia de que a formação docente está carente de atitudes e iniciativas coletivas que possam efetivar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem nas IES.

Concomitante a isso, Sarti (2009, p. 134) afirma que

A formação de um novo professor requer sua iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana. Essa iniciação corresponde a um longo e contínuo processo de socialização profissional que excede os limites das aprendizagens que as instâncias responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes. De sua parte, a continuidade da formação docente implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores.

Dessa forma, é importante salientar que a formação docente faz-se necessária continuamente. O professor, bem como qualquer outro profissional, deve estar sempre em formação, em renovação de sua prática, pois age diretamente na formação de outros indivíduos.

Infelizmente, a realidade que se pode observar na instituição estudada é que apenas o professor se vê responsável por esta formação inicial. O docente recém-ingresso normalmente não tem experiência, estão espera-se que a IES auxilie nesta formação, para que posteriormente seja capaz de buscar outras formas de melhorias em sua prática. E para que não se caia na mesmice, de resultados inóspitos, acredita-se que esta pesquisa contribuiu muito para vislumbrar os problemas atuais na formação docente, bem como as possíveis soluções para essa não efetivação.

Medeiros (2007, p. 71), afirma que assume “a premissa de que a docência no ensino superior – em si – já é um dilema, tendo que as instituições se organizarem e elegerem mecanismos para seu enfrentamento”. Assim, fica clara a necessidade que as IES têm de investir em seus profissionais, visto que é difícil dominar completamente a docência do ensino superior, que é extremamente diferente da educação básica; ainda mais na conjuntura atual que tende a desmerecer o papel do professor enquanto formador.

Vivemos nesse período no qual a profissão docente vem perdendo seu status em virtude de uma deflagrada desvalorização profissional. Dessa forma, quanto mais se investir em formação docente, mais prestígio o profissional e a instituição alcançam.

A função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. Nesse quadro, alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras. (DOURADO, 2001, p. 51).

Sendo assim, é possível afirmar que o investimento das IES na formação dos docentes recém-ingressos é de suma importância, sem tirar a responsabilidade dos próprios docentes nessa formação. É necessário que seja uma via de mão dupla, na qual ambos colaborem nesse sentido para que tanto o docente quanto os alunos sejam favorecidos com este processo.

Este trabalho é apenas uma porta de entrada para maiores reflexões acerca do processo de formação docente, já que este tem se mostrado inexistente, na maioria das Instituições de Ensino Superior, ou ineficaz embargando todo o ensino de qualidade que as próprias universidades se propõem. É um caminho longo a ser trilhado, principalmente pela dificuldade de discussão da temática entre as entidades de ensino, mas que está aberto a possíveis soluções e indicações visto a urgência na manutenção da educação de qualidade em nosso país.

Referências

COSTA, Jeiffieny da Silva. **Docência No Ensino Superior: Professor Aulista Ou Professor Pesquisador?** Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008.

DOURADO, Luis Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: _____; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. – 5^a reimp. – São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Antônia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino: Por que não?** 3^a Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LOWAMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas. 2004.

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

_____. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **O Professor na Hora da Verdade: A Prática Docente no Ensino Superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.
In: MASETTO, Marcos T. (Org). **Docência na universidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
ISBN:85-308-0509-7.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. **Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos**. R. Faced, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. UFAL, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

SARTI, Flávia Medeiros. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educação em Revista. - Belo Horizonte - v.25, n.02, p.133-152. Ago. 2009

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.