Brown, Sally. y Glasner, Angela. (2007). *Evaluar en la universidad*. *Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

Brünner, José Joaquín (1997). Calidad y Evaluación en la Educación Superior. En Letelier, Mario y Martínez, Eduardo (Eds.): *Evaluación y Acreditación Universitaria*. *Metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad, UNESCO.

Buendía, Leonor y García-Lupión, Beatriz (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la Enseñanza Superior. En Teresa González-Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*. *Un enfoque metodológico* (pp. 203-226). Málaga: Aljibe.

Casero, Antonio (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE*, 16(2), 1-17.

Fernández-Molina, Milagros, González, Victoria y Molino, Gemma del (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203

Ibarra, M. Soledad, Rodríguez-Gómez, Gregorio y Gómez-Ruiz, Miguel A. (2010). La planificación basada en competencias en los masteres oficiales: un reto para el profesorado universitario, *RELIEVE*, 16(1), 1-15.

Izquierdo, Mª Jesús, Leon, Francisco José y Mora, Enrico (2008). Sesgos de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica, *Arxius: Análisis de Ciencias Sociales*, 19, 75-90.

Mateo, Joan (2000). La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las Universidades. En Joan Mateo. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (pp. 197-230). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.

Muñoz Cantero, Jesús M. y Espiñeira, Eva M. (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad de un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.

5.6.

Título:

Relato de experiência na docência do ensino superior: um caso singular

Autor/a (es/as):

Corrêa, Carla Patrícia Quintanilha [Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert-ISEPAM]

Resumo:

Este trabalho apresenta um relato de minha experiência docente no Ensino Superior-Licenciatura em Pedagogia e objetiva trazer algumas considerações sobre o acompanhamento de alunos ao longo de dois ou três períodos do curso de formação de professores. Minha experiência se dá no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), em Campos dos Goytacazes (RJ- Brasil), que possui expressiva tradição na formação de professores no Normal Médio. Também na formação em nível superior, o ISEPAM iniciou sua trajetória mais recentemente com a criação do Curso Normal Superior, que em 2009 foi substituído pelo Curso de Pedagogia. Como docente, atuei no Curso Normal Superior e agora no Curso de Pedagogia. Neste contexto, algo singular aconteceu: a possibilidade de acompanhar o 1º período rumo a sua jornada de formação pelos períodos subsequentes. Isto se deu pelo fato de iniciarmos um curso novo, no qual os professores iam adaptando-se à matriz curricular ao escolherem suas disciplinas. Sendo assim, ministrei Didática, que em nossa matriz é oferecida no 1º e 2º períodos. Ao finalizar este primeiro ano de Curso de Pedagogia, percebi alguns fatos interessantes: 1) meu interesse pessoal em ministrar disciplinas oferecidas nos períodos finais do curso; 2) as potencialidades existentes no acompanhamento dos alunos, que agora cursariam o terceiro período. Ao findar o segundo ano de curso, a mesma possibilidade foi apresentada a mim, de modo que até hoje venho acompanhando as primeiras turmas do Curso de Pedagogia, prestes a se formarem. Este processo de escolhas e permanências permite tecer algumas considerações, a partir de alguns autores, ao relatar minha experiência docente. A primeira delas refere-se à singularidade deste acontecimento, pois sabemos que o aprofundamento no conhecimento específico de determinada área do saber é fundamental ao docente, visando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, a mudança constante de disciplinas dificulta a atividade de pesquisa referente ao objeto de conhecimento das diferentes disciplinas. Feita esta ressalva, considero os pontos positivos de minha experiência ao longo destes anos com os mesmos alunos no processo de construção do conhecimento. É significativo o conhecimento sobre as potencialidades/dificuldades de cada um. Os sujeitos do nosso curso são, em sua maioria expressiva, mulheres. Há os que cursaram o Normal Médio, enquanto outros nunca haviam adentrado nas discussões educacionais. Percebo nos seus escritos atuais uma

sensível diferença em relação ao primeiro período, demonstrando o amadurecimento de suas posições sobre as temáticas educacionais. Acompanhei seus dilemas junto ao Estágio, no qual tiveram momento privilegiado de atuar como docentes no Colégio de Aplicação do Instituto. Como professora do Ensino Superior a sete anos, considero relevante esta experiência que vivenciei, pois a qualidade docente também está relacionada ao conhecimento do público-alvo, na necessária relação professor-aluno. Portanto, mesmo tendo conhecimento da singularidade deste caso, entendo que professores do nível superior também podem acompanhar seus alunos por dois ou três semestres, desde que não haja prejuízo para o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas escolhidas.

Palavras-chave:

Experiência docente, acompanhamento, processo de construção do conhecimento.

Introdução

Relatar uma experiência de trabalho é sempre um desafio e um privilégio. Desafio porque organizar os aspectos mais relevantes da trajetória pode ser uma tarefa complexa e privilégio porque se torna uma oportunidade de compartilhar vivências e, ao compartilhá-las, revisitá-las, refletindo sobre o caminhar.

O objetivo deste relato é, portanto, contribuir para a reflexão sobre a docência no Ensino Superior. Para isto, apresento meu percurso de trabalho com um grupo de aproximadamente 70 alunos ao longo de sete semestres ininterruptos.

Esta experiência só foi possível porque um novo curso iniciava suas atividades. Assim, a cada semestre os professores foram se adequando à matriz curricular. Optei por acompanhar os primeiros alunos do curso ao longo dos períodos subsequentes.

O presente relato conta esta história e tece algumas considerações sobre as potencialidades existentes quando um professor do Ensino Superior acompanha uma turma por dois ou três semestres seguidos.

1- Um caso singular

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) está localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do estado do Rio de Janeiro (Brasil) e possui atualmente turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Sua história na cidade é reconhecida como importante núcleo de formação de professores, uma vez que se constitui em Colégio de Aplicação, onde os docentes em formação atuam na construção de sua identidade profissional.

A inserção do Instituto no Ensino Superior é recente, com o início das atividades do Curso Normal Superior em 2001. No ano de 2009, o ISEPAM deu início ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, que substituiu o Normal Superior.

Nesta época, era docente da instituição há aproximadamente cinco anos, atuando no Curso Normal Superior. Com o início do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Normal Superior continuou a atender somente as turmas dos últimos períodos, uma vez que já não havia mais vestibular para este curso.

Continuei a trabalhar nos períodos finais do Curso Normal Superior e assumi também as três turmas iniciais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, acompanhando-as até o final do curso, de sete semestres.

1.1. Os sujeitos do Curso de Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia iniciou suas atividades com 120 alunos aprovados em vestibular, distribuídos em três turmas de 40 alunos. Uma turma estudava no período da tarde e duas à noite.
Os alunos possuíam histórias de vida bem diferenciadas. Em conversas iniciais, fui conhecendo suas diferentes trajetórias, bem como os objetivos em cursar Pedagogia. Havia aqueles que acabavam de sair do Ensino Médio e demonstravam muita facilidade com atividades acadêmicas, como expressar-se através da escrita, por exemplo. Contudo, outros estavam sem frequentar cursos de educação formal há muito tempo e isto trazia extrema insegurança e dificuldade: “Não consigo escrever!”- Exclamavam alguns.

Os sujeitos do curso eram em sua maioria mulheres. Muitas estavam aprendendo a organizar seu tempo, dividindo-se entre casa, marido, filhos, emprego e estudos. Nas turmas, a presença masculina era bem restrita.

A turma da tarde era composta de alunos que, em sua maioria, não possuíam experiência docente. Já as turmas da noite apresentavam vários alunos que já exerciam a profissão e que buscavam o Ensino Superior como formação continuada. Outros alunos do noturno trabalhavam em áreas não correlatas à educação e buscavam sair de seus empregos, investindo no curso de Pedagogia para exercer a docência.

1.2. Meu relato de experiência

A disciplina ministrada por mim no primeiro período foi Didática. Lembro-me do primeiro texto trabalhado: “Educação? Educações: aprender com o índio”, de Carlos Rodrigues Brandão (1993). Neste

momento, iniciamos o processo de reflexão sobre a abrangência do fenômeno educativo, que não se limita aos bancos escolares, mas está permeando e dando sentido a toda a vida.

Ao final do primeiro semestre, já se podia perceber as relações interpessoais estabelecidas entre os integrantes das turmas, grupos de aprendizagem formados. Acompanhei as três turmas para o segundo período, ministrando a disciplina Didática II.

Agora já conhecia todos os alunos pelo nome. O trabalho com os temas de estudo deste segundo semestre foi facilitado na medida em que davam continuidade ao período anterior. Desistências foram acontecendo ao longo do semestre, de modo que, ao final do ano de 2009, as turmas apresentavam quantitativo de alunos menor em relação ao início do curso.

Uma relação de troca de conhecimentos foi firmada entre professora e alunos. Estava decidida a prosseguir ao terceiro período com as três turmas e investir nas promissoras potencialidades do acompanhamento.

Escolhi a disciplina Currículo porque daria continuidade às discussões travadas até então. Constatei o estranhamento por parte de muitos alunos em relação aos autores com linguagem mais técnica na área de educação, segundo eles, de difícil compreensão. Contudo, entrar em discussões mais específicas da problemática curricular foi aprofundando o entendimento sobre diversas dificuldades da educação brasileira. As conclusões pessoais a partir do que era estudado foram progressivamente substituindo o senso comum por uma posição mais elaborada da realidade educacional e da própria trajetória escolar dos cursistas.

O vínculo criado com os alunos facilitou minhas decisões quanto ao processo ensino-aprendizagem. A abordagem dos conteúdos ia sendo planejada de acordo com a realidade das turmas. De igual forma, o processo avaliativo ganhava contornos mais aprofundados à medida que crescia o conhecimento sobre os alunos.

Assim, do quarto ao sétimo períodos segui acompanhando as mesmas turmas que iniciaram o Curso de Pedagogia na instituição. No quarto período trabalhamos a Gestão da Educação Básica e as Políticas Públicas, disciplina fundamental para o entendimento crítico das turmas sobre o neoliberalismo e sua influência na educação; no quinto período trabalhamos os Processos de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, momento especial para aprofundarmos a compreensão sobre as contribuições de Paulo Freire à educação; no sexto período abordamos a Coordenação do trabalho pedagógico no Normal Médio, discutindo o lugar deste curso na formação docente no Brasil, e finalmente,

no sétimo período, discutimos a Avaliação da aprendizagem e dos processos de ensino, quando refletimos sobre o lugar da avaliação na problemática do fracasso escolar e na luta pela transformação social.

1.3. Algumas considerações importantes

Cheguei ao sétimo período acompanhando estas turmas com algumas considerações tecidas:

1) a ciência de que ao longo dos semestres a abordagem dos temas propostos nas ementas poderia ser mais aprofundada se eu não mudasse de disciplina a cada semestre. Como fui assumindo uma nova disciplina, sua estruturação não foi a mesma se comparada a um professor que se dedica aquela discussão por mais tempo. Novamente, reitero que esta situação foi apenas provisória. Como escolhi ministrar disciplinas dos períodos finais, percorri todo o caminho descrito acima, uma vez que o curso iniciava suas atividades;

2) a constatação sobre as potencialidades de um trabalho de acompanhamento com as turmas. Há casos já bem conhecidos de disciplinas que se estendem dois ou mais períodos. Nestes casos, o acompanhamento de um mesmo professor pode ser promissor.

Passo então a considerar aspectos relevantes do percurso feito na expectativa de que possam ajudar de alguma forma na reflexão sobre a docência no Ensino Superior.

2- Refletindo sobre a experiência

Ao longo destes sete semestres acompanhando os primeiros alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM constatei importantes aspectos a partir da oportunidade singular que tive. Estes aspectos podem auxiliar a refletir sobre a qualidade da docência no Ensino Superior, essencial na formação dos alunos.

O conceito de formação aqui é entendido na sua abrangência, sem limitar-se apenas a questões técnicas, pois formar profissionais que não compreendem a importância de conviver, de ajudar o outro, de atuar no sentido de elevação da sociedade como um todo seria um desastre para o presente e também para as gerações futuras.

Para Morin (2011, p. 81): “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro.” O Ensino Superior não pode se eximir deste papel de proporcionar as condições necessárias para que os educandos se formem numa perspectiva transformadora e não mercadológica.

Para tanto, cabe considerar aspectos que podem ser auxiliadores neste processo de refletir sobre as peculiaridades da dinâmica do Ensino Superior. Alguns destes aspectos são apresentados a seguir à luz de minhas reflexões sobre a trajetória percorrida.

2.1- O relacionamento professor-aluno

O relacionamento professor-aluno, muito acentuado na Educação Básica, muitas vezes perde sua ênfase no Ensino Superior. É comum a referência aos cuidados com o público infantil, adolescente e até mesmo juvenil. Metodologias são apresentadas no intuito de reformar a concepção de aula que a escola possui, de modo a convidar os alunos das diversas faixas etárias a serem ativos na construção do seu conhecimento.

Quando se trata do Ensino Superior, contudo, muitas vezes, a questão do relacionamento com os alunos pode ser relegada a segundo plano. Paulo Freire (2007, p. 1441) já advertia: "Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca".

Desta forma, ao lidar com jovens e adultos nas salas de Ensino Superior, o professor não deve desprezar a relevância do componente afetivo/relacional para a aprendizagem dos educandos. Sobre isto, Marcos Tarciso Masetto (2003, p. 48), ao analisar a competência pedagógica do professor universitário, esclarece:

> *A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno*.

Ouvir os alunos em suas dificuldades, estar aberto as suas críticas e contribuições, indagar sobre seus objetivos profissionais, etc. parecem passos importantes para que o professor do Ensino Superior estreite o relacionamento com sua turma. Selma Pimenta e Léa das Graças Anastasiou (2011, p. 232) ressaltam "a importância de identificar quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou ano letivo".

Nos sete semestres que passei junto às primeiras turmas do Curso de Pedagogia, fui identificando as diferentes formas de compreender a realidade das pessoas que formavam as turmas. Este conhecimento era parte essencial do planejamento das atividades de cada uma das disciplinas lecionadas, contribuindo para o trabalho com as turmas.

O relacionamento desenvolvido permitiu o acesso a histórias de vida belíssimas de superação de obstáculos, de comprometimento com a educação etc. Esta proximidade do professor de Ensino Superior parece conferir segurança à turma, sendo parte importante do trabalho pedagógico. Como disse Celso Vasconcelos (2009, p. 181), torna-se necessário "ser professor de aluno e não "de conteúdos".

2.2- A dinâmica do processo ensino-aprendizagem

Outro aspecto a ser considerado sobre o acompanhamento das turmas está ligado ao anterior e refere-se à dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, o Ensino Superior é conhecido por muitos como o ambiente de aulas no estilo palestra, onde só o professor/palestrante fala e os alunos por vezes receiam indagar sobre suas dúvidas, pois estão diante de uma autoridade no assunto, que pode não reagir agradavelmente à indagação feita.

Freire (2011, p. 79) confirma esta preocupação ao sustentar:

> *Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante- o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras*.

Martín Rodríguez Rojo (2003, p. 44) defende outra dinâmica para as aulas do Ensino Superior:

> *Las posturas autoritarias em La Universidad (...) producen uma reaccion de hastío hacia la ciencia, la lectura, el aprendizaje personal (...). El profesor educador no debe limitarse al uso de la palabra como único instrumento de enseñanza. Hay que utilizar el debate, la discussión, técnicas de dinâmicas de grupo*.

Para este autor, à medida que o professor adota estas estratégias diferenciadas, favorece a formação de alunos críticos, que saberão se posicionar diante das variadas questões apresentadas, trabalhar em grupo e refletir sobre a realidade social e científica.

Urge, portanto, dinamizar o processo de construção do conhecimento neste nível de ensino e para isto, como vimos, o relacionamento professor-aluno não pode ser verticalizado, mas firmado na horizontalidade das relações, que por serem respeitosas, auxiliam na aprendizagem.

É certo que turmas com 50 ou mais alunos não colaboram em nada para que o professor conheça seus alunos, suas dificuldades e hipóteses sobre o assunto abordado. Quanto maior o quantitativo de alunos por sala, mais complexa será a tarefa de conhecer a turma.

Lidar apenas um semestre com estes alunos também dificultará o processo de conhecimento das turmas. Daí a intenção deste artigo de refletir sobre as potencialidades no acompanhamento de uma mesma turma ao longo de dois ou mais semestres.

Para Antonia Osima Lopes (1996, p. 112):

> *(...) a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados. É tarefa do professor criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletir sobre os porquês e os comos da ação, através de um processo de interação.*

Neste sentido, em relação ao meu percurso com as turmas da Pedagogia, um ponto facilitador da dinâmica do processo ensino-aprendizagem consistiu justamente no progressivo conhecimento entre professor e alunos.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento construído por mim sobre os alunos possibilitava partir de seus conhecimentos prévios, facilitando a adoção de dinâmicas de interação; o conhecimento construído por eles sobre a professora foi atenuando aquele clima desconfortável na apresentação de um seminário, por exemplo. Isto porque os alunos passaram a conhecer a professora, seu processo avaliativo e isto, na minha percepção, foi auxiliando na construção do conhecimento.

2.3- A formação de profissionais reflexivos

Outro aspecto a ser mencionado, também relacionado ao anterior, refere-se à formação de profissionais reflexivos. O conceito de professor reflexivo tem sido cada vez mais discutido no cotidiano educacional. Refletir sobre a própria prática, assumir uma postura investigativa sobre a ação, reunindo teoria e prática são atitudes imprescindíveis ao professor.

Philippe Perrenoud (2002, p. 207) ressalta:

> *A prática reflexiva só pode se tornar uma "segunda natureza", isto é, incorporar-se ao habitus profissional se estiver no centro do plano de formação, se estiver, ao menos em parte, vinculada a todas as competências profissionais almejadas e se vir a ser o motor da articulação entre teoria e prática.*

Na minha trajetória com as turmas de Pedagogia, uma preocupação constante era a de conhecer os alunos, sua experiência existencial, o que procurava trazer para as aulas, auxiliando-os a relacionarem teoria e prática. Neste contexto, os momentos de estágio possibilitavam aos futuros professores a reflexão-na-ação (Donald Shön, 2000).

É certo que o papel do professor formador de professores é crucial (Tuppy, 2008). Segundo Isabel Alarcão (2011, p.49): "Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente."

Neste período de acompanhamento, constatei que as situações-problema apresentadas aos alunos nas variadas disciplinas auxiliaram na formação de uma postura reflexiva. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2005/2006, p. 13) defendem que:

> *Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.*

Assim, vários cursistas demonstravam ter desenvolvido uma atitude reflexiva, na medida em que faziam referência aos conhecimentos construídos nas várias disciplinas, para refletirem não só sobre suas aulas no estágio, mas também sobre a realidade educacional como um todo.

2.4- A elevação cultural dos alunos

Um último aspecto a ser considerado diz respeito à elevação cultural dos alunos de Pedagogia. Constatei que o curso trouxe significativa elevação cultural, na medida em que a atividade de leitura não era realidade comum nas rotinas de vida de muitos alunos antes de começarem o Ensino Superior.

Com o prosseguimento dos períodos, a leitura de múltiplos textos, nas diferentes disciplinas, foi gerando uma melhora nas atividades de compreensão. Ligada ao desenvolvimento das atividades de leitura, a produção de textos também foi sendo aperfeiçoada. Pois, para Paulo Freire (1997, p. 29): "Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler." O desenvolvimento desta capacidade de ler, compreender e produzir

textos possibilitou a muitos alunos uma nova perspectiva de inserção crítica na realidade com vistas a sua transformação.

Sendo assim, houve diferença significativa dos textos apresentados no primeiro período do curso em relação aos textos escritos no sétimo período. Esta construção auxilia na elaboração da Monografia, momento individual de investigação sobre uma temática específica. O trabalho monográfico é requisito obrigatório para a formatura do curso e se torna a expressão da capacidade de pesquisa e síntese de conclusões, expressadas não só oralmente, mas também por escrito.

Considerações Finais

Este relato de experiência objetivou apresentar as potencialidades que podem existir quando um professor acompanha uma turma do Ensino Superior ao longo de dois ou três semestres seguidos. A trajetória aqui descrita não tem a pretensão de estabelecer rumos ou ditar regras do fazer. Ao contrário, constitui a tentativa de socializar uma experiência que contribuiu significativamente para minha caminhada como educadora.

No esforço de reflexão sobre a prática, revivi momentos, recuperando lembranças já adormecidas. Também reuni aspectos relevantes sobre o percurso feito, na tentativa de sistematizá-los, a fim de apresentar as conclusões obtidas.

Reitero a afirmação de que o relacionamento professor-aluno é de suma importância na aprendizagem, inclusive no Ensino Superior, uma vez que professor e alunos têm o processo de ensino-aprendizagem facilitado pelo progressivo conhecimento entre ambos.

Desta forma, desde que não haja prejuízo para o processo ensino-aprendizagem, parece promissor que professores do nível superior acompanhem seus alunos por dois ou três semestres seguidos, em disciplinas afins.

Em se tratando da minha experiência singular de acompanhamento dos alunos por sete semestres, estou ciente das falhas na caminhada. Entendo que este exercício de narrar a própria prática, buscando refletir sobre o que foi feito, pode ser um valioso instrumento de autoavaliação, na tentativa de corrigir caminhos, objetivando o crescimento profissional.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Brandão, Carlos Rodrigues (1993). O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1997). Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água.

_____ (2011). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lopes, Antonia Osima (1996). Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus.

Masetto, Marcos Tarciso (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

Morim, Edgar (2011). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO.

Perrenoud, Philippe (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro (2005/2006). Estágio e docência: Diferentes concepções. Revista Poíesis, 3 (3 e 4), 5-24.

Pimenta, Selma Garrido e Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2011). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Rojo, Martín Rodrigues (2003). El componente educativo en el rol Del profesor universitário. In Tiballi, Elianda F. Arantes & Chaves, Sandramara Matias (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores: Diferentes olhares (pp. 33-48). Rio de Janeiro: DP&A.

Shön, Donald A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Tuppy, Maria Isabel Nogueira (2008). O professor no cotidiano escolar: Uma experiência no Ensino Superior. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, 18 (30), p.67-80.

Vasconcelos, Celso dos Santos (2009). Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad editora.