

SAUL, Ana Maria. (1988). *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2009). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIFF, Maurice. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes.

YIN, Robert. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, Miguel A. (2004). *O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

## 6.58.

### **Título:**

**Formação de Professores Universitários: a experiência, na docência**

### **Autor/a (es/as):**

Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista [UEFS/UFBA]

### **Resumo:**

Discutir a atuação e a formação do professor do ensino superior, no Brasil, é algo que vem se intensificando a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX quando publicados os primeiros estudos com essa preocupação. O exercício da docência é complexo e está para além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro, em um processo contínuo de reflexão e autoconhecimento. O processo de construção da identidade docente envolve o eu profissional e o eu pessoal. Pensar na formação do professor universitário demanda alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser bom pesquisador. E mais, a cultura da negação da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior deveria passar por mudanças na concepção dos professores já atuantes nas universidades, pois é através do corpo docente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas. A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência centra-se na apreensão do sentido daquilo que se vivenciou e que foi significativo, a identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto. Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a experiência só se

constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constitui. Desse modo, a experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito. A trajetória teórico-metodológica proposta para o presente estudo é uma pesquisa-formação, que visa revelar experiências, fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa interpretativa e narrativa. Essa proposta utilizará dispositivos de trabalho que focalizem elaboração individual e coletiva de relatos de experiências por um grupo de docentes participantes de um curso de extensão em uma universidade pública. É preciso trazer para o centro das discussões da docência universitária, reflexões que evidenciem a compreensão da formação que supera a visão de algo que tem começo, meio e fim, passando a ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, ou mesmo, a superação do predomínio de que esta é meramente “técnica”. A relevância do estudo consiste na ampliação da pesquisa neste campo, de maneira a contribuir com a compreensão da experiência, suas implicações na docência, conseqüentemente, na formação, como aspectos indissociáveis e indispensáveis a valorização do ensino superior e de sua qualidade. Considerar a história dos sujeitos e trabalhar na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, esse é um dos princípios que norteiam as reflexões propostas nessa pesquisa. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

#### **Palavras-chave:**

Docência universitária; Experiência; Formação.

O exercício da docência é complexo e está para além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro (numa relação interpessoal), uma consciência sobre essa responsabilidade, mas inclui, também, um processo contínuo de reflexão e autoconhecimento. O processo de construção da identidade docente envolve tanto o eu profissional, quanto o eu pessoal.

De acordo com Pimenta e Anastasiou,

*a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.*  
(2002, p. 88)

Entretanto, foi somente a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX, que começaram a ser publicados estudos com essa preocupação quanto a formação do docente do ensino superior, que passou a ser discutida e enfatizada pelos pesquisadores da educação escolar (CUNHA, 1988; VEIGA, 1989; outros).

De acordo com Cunha,

*a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações (2009, p. 84).*

Por se conceber a universidade dessa forma, foi que se criou uma ordem “natural” das coisas de que só os “especialistas” conhecedores das áreas específicas poderiam definir os currículos de seus cursos. Isso, associado a uma herança da concepção epistemológica da ciência moderna, que inspirou as ciências exatas e da natureza e se impôs como definidora do conhecimento socialmente legitimado. Desse modo, o conteúdo específico assumia um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Essa tradição 'afastou o campo da pedagogia, da educação superior' (CUNHA, 2009). Nesse percurso pelo qual veio se constituindo a docência universitária, o que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a lógica existencial. O que é certo, é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas, o que torna esses fatos insuficientes para podermos afirmar que existe uma valorização da formação na docência universitária, que vá além do campo delimitado pelos cursos que já tem como foco a formação de professores.

Segundo Zabalza (2004), “o ensino superior vem passando por um momento de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade”, assim, sua função social e de legitimadora do conhecimento científico têm sido repensados em um movimento acompanhado de novas concepções, que indicam um outro sentido para a formação.

Pensar na formação do professor universitário demanda, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. E mais, a cultura da negação da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior deveria

passar por mudanças na concepção dos professores já atuantes nas universidades, pois é através do corpo docente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas.

O início da trajetória profissional dos docentes universitários é pautado muitas vezes em modelos que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos de seu campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica. Esse processo de identificação com a atividade docente é alvo de críticas em muitos estudos (GRILLO; FERNANDES, 2003), inclusive afirmando que tal fato traz consequências negativas, por tratar-se do que definem como “ofício sem saberes” o que ressalta a crença de que para ensinar é suficiente “saber o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura” (GRILLO; FERNANDES, 2003, p. 230).

Para refletir sobre o sentido que a experiência tem dentro desse percurso de formação do docente universitário partimos da compreensão de Larrosa que,

*a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (2001, p. 28).*

A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência centra-se na apreensão do sentido daquilo que se vivenciou e que foi significativo, a identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto.

Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a experiência só se constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constituiu (JOSSO, 2006). Desse modo, a experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito.

A relação entre a formação e a docência universitária, emerge da compreensão de uma formação que supere a visão de algo que tem começo, meio e fim, passando a ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, ou mesmo, a superação do predomínio de que esta é meramente 'técnica'. Larrosa lembra-nos, ainda, que,

*A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se*

*deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém. (2001, p. 53.)*

Trazer para o centro das discussões a ideia de que a formação é inerente ao sentido de Ser, no que se refere aos docentes universitários, possibilita uma desconstrução da ideia de que este é um processo externo: é preciso pensar na formação do sujeito, mas tão fundamental, é pensar no sujeito da formação (JOSSO, 2010).

De acordo com Josso (2010, p. 61) a palavra “formação” designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, quanto o respectivo resultado desse processo. A experiência e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio; são uma aproximação ao saber que não é apenas epistêmico, mas é também identitário e social (CHARLOT, 2002). A formação se dá e acontece em diversos espaços/tempos de partilha de experiências, de aprendizagem e de formação, dentro da universidade.

De acordo com Soares e Cunha (2010) “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário” (p.32). Estudos diversos (CUNHA, 2006; FERNANDES, 1998), já verificaram que os programas de doutorado e mestrado organizam-se de modo a privilegiar a especialização numa ênfase de conhecimento e na perspectiva da preparação para a pesquisa.

De acordo com Gatti (2008) “os cursos de mestrado e doutorado não existem para formar professores. Eles têm o perfil de formar o pesquisador e, no geral, são escolhidos os projetos que visam aperfeiçoar a metodologia de pesquisa”, embora alguns autores sinalizem que “a docência universitária como profissão passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas (...) essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” (SOARES, 2009, p. 95).

Para além da ideia de serem os “detentores” de uma formação na concepção de sujeitos técnicos que aplicam o que foi pensado pela ciência (ciência/técnica), ou como sujeitos críticos armados de distintas estratégias reflexivas que defendem a educação com práxis política (teoria/prática), Larrosa (2002) sugere pensarmos a formação observando outro par - experiência/sentido - uma possibilidade existencial e estética de refletir sobre a educação.

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores. A despeito do grande avanço que tal medida significou para a estruturação das

universidades, ela também tem produzido “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (CUNHA, 2005)

O ensino superior, desde a década de 1980, vem passando por momentos de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade. O papel da universidade como criadora da ciência está sendo reformulado. Essas mudanças vêm acompanhadas de novos paradigmas que atendem a essa nova realidade de formação. Compreender e lidar com essas transformações implica instaurar propostas formativas que situem o docente como sujeito singular, inserido em interações complexas e simultâneas.

Data dessa mesma época (anos de 1980) o início do debate sobre a profissionalização da docência universitária, que emergiu de um cenário de discussão e estudos internacionais. “Assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreender que a formação de pessoas é sua função primordial e, ademais, que essa é uma atividade complexa” (SOARES, 2009, p.82)

A atividade docente como prática social ampla e complexa conjuga conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. Desse modo, são influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam e, de acordo com d'Ávila,

*na universidade esta atividade se situa no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano. (2007, p. 94)*

A pedagogia universitária pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação, por isso, “pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (CUNHA, 2006, p. 351).

Nesta concepção de pedagogia universitária a atividade docente, ou a sua prática pedagógica, não é reduzida à questão didática, ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datada e situada, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, e, principalmente, sujeitos-saberes-experiências (FERNANDES, 1998).

É nesse aspecto dos sujeitos-saberes-experiência que esse estudo se debruça, pois, para reconhecer uma experiência como formadora é preciso também compreender que sua constituição acontece para cada sujeito de forma diferente, pois cada um compõe um ser pessoal e profissional a partir de seu mundo vivido, e é neste cotidiano que mobilizamos e ressignificamos nossos saberes.

Larrosa (2001) diz que a experiência tem três princípios: o “princípio de subjetividade”, supõe que experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras suas ideias, sentimentos, etc. O segundo, “princípio de reflexividade”, supõe que a experiência é o “que me passa” (no sentido reflexivo) e supõe um movimento “de ida e de volta”, ou seja, um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos e que vá ao encontro do acontecimento e depois retorne a nós mesmos - é nesse voltar/regressar para nós mesmos que percebemos que essa experiência “me afetou”, que esse acontecimento teve um efeito em mim tanto no que eu sou, quanto no que penso, sinto, quero, etc. O terceiro, “o princípio de transformação”, supõe um sujeito sensível, e aberto à sua própria transformação (de suas palavras, ideias, sentimentos, etc). O sujeito da experiência faz fundamentalmente a experiência de sua própria transformação: a experiência me forma e me transforma.

A experiência depende das oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências (CAVACO, 2009). Pierre Dominicé (2010) debruça-se sobre o conceito de experiência, articulado com o processo de formação dos adultos. O autor reconhece que a formação dos adultos passa em grande parte pela sua experiência, mas também que o patrimônio cultural das nossas civilizações não é apenas dado a conhecer através da experiência de vida; constata que mesmo que a experiência desenvolva a sensibilidade e introduza um contato direto com os temas principais da história das ideias e da produção artística, a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que lhe permitem dar um sentido.

Alerta também, ainda o autor, para os perigos de uma abertura cega à experimentação, e pelo fechamento que decorre das aprendizagens “armadilhadas” pelos saberes empíricos. Para o autor, a experiência não é um ato bruto, para ser formadora tem que ser construída e refletida.

Defendendo a existência de uma relação de forte interdependência entre aprendizagem e experiência, Dominicé (2010), afirma que “a experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar-se sem experiência.” O autor evidencia a existência de uma separação entre a aprendizagem do conhecimento dito científico e a aprendizagem que resulta da experiência.

Macedo (2010) ressalta que “como uma atividade humana extremamente complexa, aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si”. Ainda complementa que “a aprendizagem se configura na aquisição de saberes e fazeres” e que “estaremos sempre condenados a aprender”, por isso a formação dá a aprendizagem uma dimensão mais ampla e abrangente, no sentido de “aprender a formar-se”(p. 117).

O fundante da formação é a experiência, afirma Josso (2006). A formação como processo que não se restringe ao espaço formal, tem sido discutida nas últimas décadas por autores diversos (NÓVOA, 2010; CHIENÉ, 2010; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2010; MACEDO, 2010), que travam um diálogo que faz emergir a ideia de que a formação não pode ser explicada, mas sim compreendida enquanto processo, pois sendo uma experiência humana, esta passa pela experiência dos sujeitos. Esses estudos contrapõem-se a ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro.

Pensar “a formação como produto exoterodeterminado, é negar a própria condição de seres em formação”, é isso que aponta Macedo (2010, p. 67), assim, estamos no mundo e agimos sobre este, mas não temos controle sobre todas as lógicas cognitivas da construção do que conhecemos, daí que o autor nos diz que algumas experiências dessa compreensão seguem outras lógicas, como a intuição e o devaneio.

Inevitavelmente a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado (NÓVOA, 2010; DOMINICÉ, 2010), desse modo, funda-se no conjunto de experiências do sujeito dentro de uma prática social chamada educação, vinculada às suas aprendizagens significativas (MACEDO, 2010).

Gaston Pineau (2010), explorando a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que os sujeitos dão para seus trajetos de formação, formulou a teoria dos três movimentos que interferem na formação: personalização, socialização e ecologização, o que o levou a criar os conceitos de auto, hetero e ecoformação. Com a teoria tripolar da formação, o autor pretendeu não priorizar um dos três pólos em detrimento dos outros dois, nos processos formativos, ou no exercício da função de formação, mas colocar os três em ação e estudar a complexidade de sua interação ao longo de toda a vida. Observa ainda, que esses prefixos - auto, hetero e eco - indicam que cada uma dessas polaridades da formação é extremamente complexa.

A autoformação é apropriação do sujeito da condução de sua própria formação; a heteroformação designa o pólo social da formação, os outros que se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa e a ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas (PINEAU, 2010).



Para Josso (2004), uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de "caminhar para si".

Todos esses elementos contribuirão para o entendimento de que na formação dos docentes universitários,

*[...] a organização/implementação da formação deve estar tratando não de impor e coisificar modelos, conceitos, tecnologias ou sistemas teóricos de qualquer natureza, mas acima de tudo deve refletir o como constituir condições para que as pessoas em suas diversas experiências e existências culturais possam experimentar, problematizar e construir os seus processos de formação, exercitando em todos os ângulos e perspectivas a possibilidade de serem autores [...]. (MACEDO, s/d)*

Considerar a história dos sujeitos e trabalhar na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, esse é um dos princípios que norteiam as reflexões propostas nesse ensaio. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

### **Referências bibliográficas**

- CAVACO, C. *Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*. In: Educação Unisinos, setembro/dezembro, 2009.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

- CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. ; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- D'ÁVILA, C. M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. In: *Revista da FAGED*, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus, 1998.
- GATTI, B. *Entrevista: Especialista expõe fragilidades da formação inicial dos docentes*. Todos pela educação, 21/10/2008. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/172/especialista-expoe-fragilidades-da-formacao-inicial-dos-docentes>. Acesso: 15/09/2010.
- GRILLO, M.; FERNANDES, C. M. B. *Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro*. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In: JOSSO, Marie - Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie - Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- JOSSO, Marie - Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Líber Livros Editora, 2010.
- NOGUEIRA, M. A. *Universidade, crise e produção do saber*. IN: BERNARDO, M. (org.). *Pensando a educação*. São Paulo: UNESP, 1989. p. 36-37.
- NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- SOARES, S; CUNHA, M.I. *Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

