

CONCEPÇÕES FORMATIVAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Gean Breda Queiros

Mestre em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo/Universidade Católica de Santos

Professor/Doutorando

geanbreda@hotmail.com

Kalline Pereira Aroeira

Doutora em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

Professora efetiva vinculada ao DLCE/Ufes

aroeiraka@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa analisou que concepções e práticas professores que atuam em cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto a sua docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. O referencial teórico fundamenta-se na discussão de estudos recentes sobre a Docência no Ensino Superior, a Formação de Professores e a Didática no Ensino Superior. A metodologia adotada é de natureza qualitativa recorrendo também a pesquisa bibliográfica. Na investigação de campo utilizou-se o questionário e a entrevista semiestruturada com 12 docentes de uma instituição de ensino superior privada, localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo – Brasil, recorrendo à análise de conteúdo para a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos utilizados. Os resultados indicam dificuldades por parte dos professores participantes com relação a sistematização de concepções e temas ligados às questões didático-pedagógicas em sua atividade docente, como também, o real entendimento sobre o papel da Didática no ensino superior como base elementar no processo de ensino e aprendizagem. As discussões sobre o assunto destacam a relevância da implantação de projetos ou programas que favoreçam a formação didático-pedagógica de professores que estão no exercício da docência no ensino superior.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência no ensino superior; Didática; Pedagogia Universitária.

INTRODUÇÃO

Como se forma um professor universitário? Entendemos que essa formação se configura pela sua trajetória acadêmica e formativa e pelo exercício profissional nesse espaço de ensino. Nesse contexto é comum que o professor desse nível se torne docente por consequência de um convite, de busca, processo seletivo/concurso para lecionar disciplinas específicas, em um curso de graduação bacharelado ou licenciatura, sem passar por nenhum processo formativo para atuar especialmente com o magistério no ensino superior.

Sob esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam que, na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o 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.

Essas questões provocam-nos a refletir sobre o papel da formação pedagógica na atividade do docente que atua no ensino superior, seja ele bacharel ou licenciado. De fato,

assumimos com essas inquietações a necessidade de reforçar que esse profissional tenha uma sólida formação didático-pedagógica para atuar com os dilemas do ensino superior. Reconhecemos como Veiga (2006), a importância de processos formativos para esse tipo de docência, situar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional.

Para a composição da revisão de literatura, dialogamos com os estudos de autores como Pimenta (2019,2009), Almeida (2019, 2012), Ribeiro (2019), Melo e Campos (2019), Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2015, 2013, 2006), Masetto e Gaeta (2019), Masetto (2012, 2003), Sguissardi (2019, 2017), Pimenta e Almeida (2011), Cunha e Alves (2019) e Cunha (2003), que registram reflexões sobre a docência no ensino superior e a formação didático-pedagógica do professor nesse nível de ensino, como também na Pedagogia Universitária e seu campo em construção.

OBJETIVOS

O objetivo geral proposto por esta pesquisa foi analisar as concepções e práticas que professores de cursos superiores de bacharelados e licenciaturas possuem quanto à docência e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica. Especificamente, buscamos analisar as contribuições de estudos e pesquisas sobre a formação de professores em docência no ensino superior; discutir a formação didático-pedagógica de professores e as práticas adotadas para a docência no ensino superior e propor dispositivo para planejar processos de formação didático-pedagógica de docentes no ensino superior considerando a ação e práticas formativas voltadas para a docência nesse nível de ensino.

METODOLOGIA

Ao considerarmos os objetivos e características desta pesquisa, entendemos que este estudo assumiu o delineamento de uma pesquisa de caráter qualitativo tomando como base os referenciais de André (2013), Ghedin e Franco (2011), Michel (2005) e Yin (2016). Com esses pressupostos, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo numa instituição de ensino superior (IES) privada, localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo. O estudo foi realizado mediante autorização institucional e aprovação do Protocolo de Pesquisa junto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Convidamos todos os docentes da instituição (24 no total) que atuam em cursos de licenciaturas e bacharelados a participarem da pesquisa. Desse total, 12 professores aceitaram participar do estudo.

Com o propósito de alcançar os professores participantes da pesquisa por meio de um diálogo que colaborasse com a questão e o objetivo desta, utilizamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, uma vez que objetiva diagnóstico e orientação (Gil, 2008). Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-estabelecido com os docentes que compõem os cursos de bacharelados em Administração de Empresas e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e licenciaturas em Pedagogia e Educação Física.

Após essa etapa, realizamos a análise dos dados, conforme orientações de Gil (2008) e André (2013). Para a interpretação dos depoimentos dos professores participantes, obtidos por meio da entrevista, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

RESULTADOS

O conteúdo das entrevistas realizadas com os 12 professores participantes da instituição pesquisada, foram organizados em sete quadros distintos (concepções sobre o saber ensinar; ações de formação para a docência; trocas de experiências docentes; didática com área do conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente; estudo didático-pedagógico para o ensino superior; ações formativas realizadas pela IES relacionadas às políticas de ensino; referenciais teóricos/epistemológicos utilizados no exercício da função docente) e após tabulação, convergiram em três grandes categorias a saber: práticas pedagógicas; didática no ensino superior, e necessidades formativas. Os professores foram nominados com os codinomes: professor participante bacharel/licenciado, sequenciados de 01 a 12. A seguir, sistematizamos as categorias.

Práticas pedagógicas

Ao considerar a análise dos depoimentos dos professores participantes na discussão da categoria práticas pedagógicas, identificamos que estes concebem sua atividade docente em diversas perspectivas de aprendizagens e sob várias representações, sendo geralmente relacionadas as suas experiências vividas como alunos de graduação e pós-graduação, experiência prática da profissão no mercado de trabalho, conciliando percepções sobre o que aprenderam de forma teórica e prática nas aulas com seus professores, bem como experiências construídas na sala de aula.

Ressaltamos a importância que o professor do ensino superior tem ao construir o seu processo de saber ensinar a partir de sua aprendizagem acadêmica e experiências profissionais, mas é importante que ocorra a reflexão, fundamentada nas teorias da educação, sobre o seu processo de ensino, pois o exercício da prática docente, requer saberes pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento enquanto docente atuante, além dos saberes específicos da sua área de formação.

Identificamos também que há professores que não buscam ações de formação para a docência; que não se dedicam ao estudo didático-pedagógico e nem utilizam desses referenciais para o exercício profissional docente por várias razões, destacando como justificativa: a falta de tempo e a incerteza se ficará ou não na profissão docente, o que realça a afirmação de Franco (2009), ao declarar que a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais em que o docente está inserido.

Destacamos que a tarefa de organizar a prática pedagógica para os docentes envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Essa é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente (Franco, 2016) em conformidade com as dimensões técnica, política, ética e estética em busca de uma melhor qualidade para o ensino, que para Rios (2001) se revela na escolha do conteúdo que será utilizado pelo educador, como

base para a mediação de conhecimentos. O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade dos exercícios da cidadania e da inserção criativa na sociedade num contexto formativo.

Didática no ensino superior

De acordo com Fernandes, Freitas e Carneiro (2019), uma questão que sempre surge quando se trata de didática no ensino superior é: qual a importância que os docentes atribuem à didática em sua atividade profissional? Evidentemente, a pouca formação pedagógica dos professores do ensino superior, em sua maioria bacharéis, e a importância atribuída à didática em sua prática docente é quase nenhuma, uma vez que, a maior parte desses profissionais acredita que a didática é algo fundamental apenas aos professores do ensino básico, não sendo necessária aos docentes do ensino superior.

Nessa perspectiva compreendemos que esse entendimento leva grande parte dos docentes do ensino superior a reproduzirem os modelos dos professores tradicionais que tiveram quando estudantes, fazendo da profissão docente algo que se reduz a aulas expositivas, em que o ensino é superior à aprendizagem conforme afirmam os autores. Destacamos também que ao reproduzirem os modelos tradicionais de ensino, os docentes perdem a conexão do contexto histórico atual ao qual estão inseridos, deixando de refletir sobre sua ação docente. É necessário aprender a apreender.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Nesse sentido, questionamos: como pode a didática dar conta desses desafios ao professor do ensino superior?

Buscamos nas entrevistas, as concepções dos professores participantes a respeito da didática como área de conhecimento e desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior. Destacamos que para a maioria dos professores participantes da pesquisa, a didática é concebida como transmissão de conteúdo/conhecimento retratada em metodologia e técnicas de ensino o que nos remete a compreender que os professores entrevistados agem como o centro do processo educativo, construindo e exercitando o seu saber-fazer, a partir de uma prática conservadora, fundamentando-se assim numa didática instrumental, conforme apontam os estudos de Candau (1983).

Os depoimentos dos professores participantes atestam o que Almeida (2012) analisa quando afirma que somos herdeiros de uma visão (ainda predominante em boa parte das políticas educacionais, das instituições de ensino e de seus profissionais), assentada em forte tradição tecnicista, segundo a qual o campo de conhecimento da didática deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. Nesse contexto, “[...] a didática, assim entendida, encontra seus fundamentos na lógica das ‘receitas’ que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrências das dificuldades e deficiências individuais” (Almeida, 2012, p. 93).

Na perspectiva dos docentes, Almeida (2012) nos alerta que a didática pode se configurar como campo de desenvolvimento de novas técnicas, longe, portanto, de preocupar-se com os fins do ensino e as maneiras de realizá-lo. A didática nessa concepção, configura-se desconectada da pedagogia e perde a direção de sentido necessária à formação humanizadora.

É fato que, em consonância com as discussões na área da didática no ensino superior, as instituições desse contexto, possuem um papel vital para os encaminhamentos das atividades pedagógicas junto ao seu corpo docente, por meio de programas e/ou projetos instituídos em suas políticas sobre formação de professores (incluindo aqui a didática).

Necessidades formativas

É constatada nas políticas públicas educacionais no Brasil para o ensino superior, de que não há lei que determine a formação pedagógica do professor para esse nível de ensino (apenas o preparo) o que põe a descoberto como os docentes se formam e são formados para essa profissão. Como destaca Soares (2009), há uma inexistência de uma formação do professor do ensino superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. De fato, “[...] a expansão e a diversificação do ensino superior suscitaram o aumento dos questionamentos, em relação às práticas docentes e à sua formação” (Soares, 2009, p. 95). No mesmo sentido, assumimos nesta pesquisa essas inquietações que a autora assevera, ou seja, como se forma um professor para o ensino superior? Quais são os caminhos que ele percorre? Quais são as suas necessidades formativas? Como ele se desenvolve profissionalmente na carreira docente?

Constatamos em nossas pesquisas bibliográficas e de campo que o processo de formação continuada para a docência no ensino superior se dá nos próprios ambientes das instituições de ensino, seja por meio de encontros pedagógicos a cada início de semestre e/ou por meio de programas estendidos. Também, o professor do ensino superior aprende a sê-lo a partir de sua experiência prática em sala de aula, e busca, em curso de formação externa, específica na área da docência. Nessa direção, Cunha (2003) define o termo formação continuada como,

Iniciativa de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e educação diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (Cunha, 2003, p. 368).

A autora confirma o que destacamos em nossos estudos: a formação continuada se concretiza no interior das instituições de ensino por estas próprias e pelo interesse dos docentes quando buscam tal formação. Para estes (docentes), Almeida (2012) afirma que é igualmente importante reconhecer que a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento pessoal, de trabalho sobre si mesmo com o emprego dos mais variados meios, evidenciado um componente pessoal, fruto da combinação entre amadurecimento, possibilidade de aprendizagens e experiências vividas, em estreita

articulação com o mundo social. “É então o sujeito histórico e social, o articulador das suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se” (Almeida, 2012, p. 89). Para Imbernón (2009), é por meio da formação que o professor sabe o que deve fazer, como e o porquê, pois, “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber porque deve fazê-lo” (Imbernón, 2009, p. 38).

É possível então afirmar conforme os autores, que o processo formativo está a cargo da vontade própria do docente em querer aprofundar seu trabalho, buscando ações que efetivem as suas práticas em condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, ao passo que, compete às instituições de ensino superior, na mesma proporção, envidar esforços para acompanhar o percurso formativo do seu docente, como também estabelecer projetos de formação que favoreçam às práticas pedagógicas de ambos os envolvidos no processo.

Observamos que as necessidades formativas devem partir das dificuldades e desafios que os docentes apresentam em relação ao seu trabalho e que este só é visto e compreendido quando os espaços são abertos para o diálogo e proposições de projetos de intervenção. Nesse contexto a instituição tem o papel de colocar o professor a par diante da sua estrutura política-pedagógica quando realiza a contratação de seu corpo docente.

A maioria dos professores entrevistados, não compreendem o que são as necessidades formativas inseridas no desenvolvimento profissional docente, o que põe a descoberto um olhar especial por parte da instituição pesquisada ao estabelecer formação profissional inicial e continuada para a equipe da casa. Segundo Ribeiro (2015) a formação profissional pode ser inicial e continuada. Esta última, por se um conceito polissêmico é compreendida como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, etc., todavia, o termo desenvolvimento profissional docente é o que melhor se adapta ao sentido de professor como profissional do ensino.

Para Ribeiro (2015, p. 2.253), “[...] o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem individual ou coletivo que parte de questionamentos sobre a prática, podendo propiciar mudança no modo de pensar e de agir dos professores, a fim de aumentar a qualidade da docência, da pesquisa e da extensão”. É sobre essa reflexão, que em nossas entrevistas, reafirmamos que a maioria dos professores participantes não questionam a sua prática docente, não refletem sobre o porquê fazem o que fazem, evidenciando que “não são” professores, apenas “estão” professores. O predomínio da carreira que exercem fora do ambiente de ensino, prevalece sobre a carreira docente que exercem. Isso tem que mudar o quanto antes.

Posto isso, podemos dizer com Ribeiro (2015) que o desenvolvimento profissional dos professores é complexo. Dentre outros fatores, depende da articulação com as necessidades formativas desses sujeitos em cada momento histórico; da auto confrontação, mediante a reflexão, sobre as práticas e os contextos; um diálogo entre as necessidades do profissional, dos estudantes e da instituição de ensino superior; a participação de diferentes tipos de atividades formativas, ao longo da carreira, de acordo com suas necessidades como aponta Day (2001, como citado em Ribeiro, 2015).

CONCLUSÕES

Ao dialogarmos com os estudos teóricos, sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, as identificamos como ação complexa. É inegável sua necessidade e sua importância para a prática pedagógica docente, o seu desempenho no exercício profissional em sala de aula, a sua ação no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a legislação brasileira não determinar a formação do professor do ensino superior, apenas citar o “preparo” em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) e diversos estudos científicos já publicados no Brasil como em outros países, destacarem que a falta de preparo para o exercício profissional docente pode causar sérios entraves nos processos de ensinagem. Além disso, aprendemos com estas pesquisas que, processos de desenvolvimento profissional docente quando pensados em conjunto com as instituições de ensino superior, podem promover a elaboração de planos e programas de formação inicial e contínua para o corpo docente, executáveis em caráter conciso, específico e gradual, no atendimento à demanda real suscitada pelos pares, em acordo com os anseios e propostas definidas por todos os entes participantes do processo formativo, rompendo com o paradigma do exercício profissional amador.

A análise de dados decorrentes dos diálogos produzidos por meio das entrevistas, com os professores participantes, sobre concepções e práticas docentes no ensino superior, apontou como principais resultados que o professor do ensino superior pode construir o seu processo de saber ensinar a partir de sua aprendizagem acadêmica e experiências profissionais, mas é necessário mobilizar a reflexão pautada em teorias da educação sobre o seu processo de ensino, pois o exercício da prática docente, requer saberes pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento enquanto docente atuante, além dos saberes específicos da sua área de formação.

No contexto da pesquisa de campo realizada, identificamos que a formação pedagógica dos professores do ensino superior e a importância atribuída à didática em sua prática docente é quase nenhuma, concebendo-a como transmissão de conteúdo/conhecimento relacionada a sinônimo de metodologia e técnicas de ensino o que nos remete a relacionar nessa discussão que os professores entrevistados tendem a assumir o centro do processo educativo, construindo e exercitando o seu saber-fazer, a partir de uma prática conservadora, fundamentando-se assim numa didática instrumental.

Recomendamos para a instituição pesquisada, a realização de um diagnóstico das necessidades formativas com todo o corpo docente e com base nessas informações, planeje ações pertinentes junto às suas demandas de formação. Nessa direção, a elaboração de um plano de formação didático-pedagógica como dispositivo para planejar ações que contribuam para melhorias na docência no ensino superior, deve ser feito entre os pares: professores e instituição.

Posto isso, sustentamos que o investimento em estudos sobre a formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior, convergem para o desenvolvimento profissional docente e sua profissionalização. Por isso, afirmamos a necessidade de estudos futuros que possam favorecer ainda mais, as análises sobre a prática pedagógica da profissão docente no ensino superior e avanços na legislação brasileira quanto a determinação legal da “formação docente” no lugar de apenas “preparação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. I. (2012). Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. *Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, M. I. (2019). Formação. *Encontros formativos de professores da UFES – Centro Tecnológico*. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 26 de junho.
- André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador. (v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez.). Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Candau, V. M. (1983). *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cunha, M. I. (2003). Verbete formação continuada. In: Morosini, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS.
- Cunha, M. I., & Alves, R. S. (2019). Docência no ensino superior: a alternativa da formação entre pares. *Revista linhas*. Florianópolis. (v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago.). Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010/pdf>
- Fernandes, A. B., Freitas, M. C. C., & Carneiro, S. N. V. (2019). Didática no ensino superior: possibilidades e práticas. *Momento - diálogos em educação*. (ABNT, v. 28, n. 1, p. 262-277, abr.). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7308>
- Franco, M. A. R. S. (2009). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de pedagogia universitária*. Pró Reitoria de Graduação. São Paulo: USP (n. 10, p. 09-69.). Disponível em: http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf
- Franco, M. A. R. S. (2016). Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. *Revista em aberto*, INEP, Brasília (v. 29, n. 97). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2950>
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (7. ed.). São Paulo: Cortez.
- Masetto, M. T. (2003). Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A., &

- Vasconcelos, M. L. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora. (cap. 4, p.79-108).
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário* (2. ed.) Revista e Atualizada. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2019). Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. *Em aberto*, Brasília. (v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez.). Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4434/pdf>
- Melo, G. F. (2018). *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba, PR: CRV.
- Melo, G. F., & Campos, V. T. B. (2019). Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. (v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set.). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5897>
- Michel, M. H. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2009). *Relatório de gestão 2006/2009*. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *A docência no ensino superior*. (5. ed.) São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2019). Seminários avançados. Docente no ensino superior. Disciplina ministrada nas turmas de mestrado e doutorado da Universidade Católica de Santos. 1º Semestre de 2019. *UNISANTOS*, 2019. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/07/HORARIO_2019-2_EDUCACAO.-VERSAO-2-1.pdf
- Ribeiro, M. L. (2015). Desenvolvimento profissional de professores universitários para um mundo de mudanças. In: Farias, I. M. S. et al. (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: CE: EdUECE. (livro 2, p. 2349-2358). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSIT%C3%81RIOS%20PARA%20UM%20MUNDO%20DE%20MUDAN%C3%87AS.pdf>
- Ribeiro, M. L. (2019). A pesquisa-ação colaborativa: seus desafios e perspectivas na formação do professor universitário. In: Pimenta, S. G. et al. (Org.). *A didática e os desafios políticos da atualidade*. Salvador: EDUFBA. (parte 1, p. 37-53). Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>

Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Sguissardi, V. (2017). O trabalho docente na educação superior no Brasil. Heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y Conocimiento*. (v. 6, n. 2, 1 dez.). Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>

Sguissardi, V. (2019). As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. (v. 22, n. 3, p. 38-56, 10 dez.). Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381>

Soares, S. R. (2009). Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: Nascimento, A. D., & Hetkowski, T. M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA. (cap. 4, p. 91-108). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>

Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: Ristoff, D., & Sevegnani, P. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 330 p. *Coleção educação superior em debate*. (v. 5). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A1ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>

Veiga, I. P. A. (2013). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus Editora.

Veiga, I. P. A. (2015). Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In: Farias, I. M. S., Lima, M. S. L., Cavalcante, M. M. D., & Sales, J. A. M. (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: CE: EdUECE. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DOC%C3%8ANCIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20E%20SUAS%20ARTICULA%C3%87%C3%95ES%20COM%20A%20METODOLOGIA%20DA%20APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS.pdf>

Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso.