

## FORMAÇÃO CONTINUADA COMO REQUISITO PERMANENTE DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO.

*Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite (UNIT)*

*Ada Augusta Celestino Bezerra (UNIT)*

*Láís de Santana Araújo (UNIT)*

### INTRODUÇÃO

A formação de profissionais da Educação Superior é hoje uma temática que tem ocupado espaço crescente de discussões nos centros acadêmicos. Estudiosos da educação defendem o investimento no desenvolvimento profissional do professor. A formação inicial e continuada promove esse desenvolvimento na medida em que se configura como articulada, identitária e profissional. Alguns sistemas educacionais, como ocorre em Cuba, consideram a formação pedagógica imprescindível ao ensino superior, sendo um requisito para o acesso, inclusive para bacharéis que buscam especialização na metodologia da educação superior quando o ensino superior é seu alvo profissional.

No que se refere à formação e à preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos de Pimenta e Anastasiou (2008) sustentam que a formação docente, sendo identitária, é epistemologia na medida em que se reconhece a docência como um conjunto de saberes. Estes, por sua vez, compreendem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e do ensino pedagógico, entendidos aqui como o campo teórico ligado à prática educacional, bem como os conteúdos didático-pedagógicos relacionados ao campo da prática profissional. Salienta-se, também, que na formação docente, necessário se faz explicitar o sentimento da existência humana individual, já que a intervenção na prática social vai exigir do docente sensibilidade pessoal e social (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008).

Indagamos se esses saberes aqui mencionados são suficientes para a transformação da prática do professor, haja vista que existe hoje uma valorização na formação do professor universitário numa perspectiva que reconhece a capacidade do docente de tomar decisões, partindo, porém, de uma reflexão crítica sobre essa mesma prática. Isso posto, onde estaria o foco do problema na formação do docente?

Responder a essa questão não é simples e envolve modelos concebidos ao longo desta formação, principalmente, o desafio da passagem de ex-alunos para o exercício efetivo da profissão em uma instituição de Ensino Superior, uma vez que grande parte dos docentes, quando chega às universidades, traz consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Estudos têm demonstrado que os saberes da experiência não são suficientes para a formação deste profissional (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 79). O interesse em refletir sobre a formação continuada do professor e a importância que lhe é atribuída no contexto atual surgiu da necessidade de se analisar a prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuram separar formação e prática cotidiana. Este artigo trata de uma pesquisa exploratória que buscou verificar os saberes que os professores do curso superior consideram necessários para a sua prática docente, assim como as dificuldades encontradas e sua superação no exercício da docência, focando os professores como sujeitos que ensinam, aprendem e necessitam de uma formação permanente para desenvolver o trabalho educativo para além da sala de aula.

A população abordada é constituída por sujeitos que são docentes universitários em efetivo exercício e integrantes da carreira do magistério superior, atuantes em 10 (dez) cursos de graduação oferecidos pela FJAV – Faculdade José Augusto Vieira (bacharelado e licenciaturas). Foram aplicados 30 questionários, com questões abertas e fechadas, nos meses de julho e agosto de 2010, com o retorno de 12 (doze), cujas respostas foram analisadas mediante abordagem qualitativa (análise de conteúdo), à luz de Charlot (2005); Perrenoud (1999, 2000, 2002); Pimenta e Anastasiou (2008, 2010); Nóvoa (1997) e Tardif (2006, 2010), dentre outros.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR

Analisando os vigentes marcos legais da Educação Superior, estudos como o de Morosini (2001) sustentam que a legislação apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo esta um campo de silêncio. A LDB (Lei 9394/96) apenas estabelece, no artigo 66, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são o

*locus* prioritário para a preparação do exercício do Magistério Superior. A Lei explicita apenas que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, sem uma definição precisa, embora seja a base do conhecimento adquirido na formação profissional, quando aliada ao compromisso ético. Esse traço lacônico da legislação representa uma contradição diante da política de progressiva avaliação do desempenho docente em escala nacional, que cobra mudanças na concepção sobre e no fazer do professor da educação superior.

O modelo de ensino superior fundamentado na transmissão de conhecimentos e na insuficiência de investigação científica oferece poucas possibilidades de enfrentamento da crise de múltiplas dimensões que afeta à sociedade contemporânea e, por extensão, às Instituições de Educação Superior. A complexidade do mundo globalizado, marcado por contradições e desafios no contexto do crescimento avassalador e excludente do capital financeiro, torna cada vez mais evidente que a docência na Educação Superior requer não apenas conhecimentos derivados da ciência e da tecnologia, mas também conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos e estéticos. O trabalho docente expressa um projeto de formação humana e de sociedade, uma atitude política. Este é um novo paradigma a ser implementado.

Freire (1996) argumenta que não há docência sem discência, pois a prática educativa faz muitas exigências que acabam gerando diversos saberes. A docência exige, por exemplo, rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a própria prática, respeito aos saberes dos educandos, apreensão da realidade, consciência de inacabamento e compreensão de que a educação é, antes de tudo, uma forma de pronúncia e de intervenção no mundo. A necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa é destacada por Freire (2006) ao advertir os educadores para que não sejam demasiadamente convictos de suas certezas, haja vista que todo novo conhecimento pode superar o já existente. É essencial para o professor(a) sempre exercer o hábito da pesquisa (capacitação profissional e promoção social para evitar tornar-se obsoleto) a fim de poder conhecer o que ainda não se sabe e transmitir as novidades aos alunos(as), fazendo com que a curiosidade dos mesmos transite da ingenuidade do senso comum à "curiosidade epistemológica", carregada de criticidade (FREIRE, 2006, p. 29). Ensinar exige rigorosidade metódica; o educador democrático reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. “(...) quem

pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo" (FREIRE, 2006, p. 27).

A educação é uma forma de intervenção no mundo, pela via da apropriação da cultura historicamente acumulada; ela não é neutra: pode implicar tanto o desmascaramento da ideologia dominante quanto sua manutenção, daí porque o ato de ensinar deve desenvolver o senso crítico no aluno.

Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, Pimenta e Anastasiou, (2008, p. 82) alertam para a necessidade dos saberes específicos assim como dos saberes pedagógicos e didáticos, mormente na formação profissional para o exercício no Ensino Superior. Quando existe alguma formação para a docência nesse grau de ensino, esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas” (ANASTASIOU, 2002, p.1). Na prática, não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

## OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Na concepção dos saberes construídos pelos professores, Tardif (2010) salienta que são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, porque construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não têm uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence, entre outros); são conhecimentos das disciplinas pedagógicas, curriculares, e experienciais,

apropriados nas relações e nas práticas concretas; são subjetivos porque são incorporados, ou seja, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2010) argumenta que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. No processo desta construção, o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que nele se insere e se interioriza, por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Tal postura reforça a constatação de necessidade contínua do aperfeiçoamento dos docentes. Nesta concepção, entende-se a formação do professor como um processo, algo contínuo e em desenvolvimento e que relaciona sujeitos, concepções e instituições. Inegavelmente, são incorporadas à formação profissional dos professores as doutrinas dominantes que fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e por outro, algumas formas de saber fazer e algumas técnicas; nesse sentido o saber docente é formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Perrenoud (2000), sob outro enfoque, afirma que a lucidez profissional consiste no indivíduo saber qual o melhor momento de sua progressão por meios circunstanciais, individuais ou coletivos, e quando se torna mais rápido e econômico recorrer a novos recursos de autoformação: participação em cursos oferecidos pelo sistema tradicional de ensino ou em instituições formadoras, utilização dos recursos tecnológicos da atualidade (internet, vídeos, periódicos, livros, etc).

É pressuposto deste artigo que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, nem uma pessoa que trabalha exclusivamente no interior de uma sala de aula. Não lhe basta deter o conhecimento acumulado para relacionar-se com os educandos, considerados seres integrais; é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situações didáticas. Via de regra, quando se fala em formação de professores, reporta-se essencialmente à formação inicial do professor, ou seja, às licenciaturas, embora no ensino superior seja imprescindível a formação continuada, também importante nos demais níveis ou modalidades de ensino. “(...) a formação continuada dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mas está ainda à procura de seu lugar” (PERRENOUD,

1998, p. 206). A formação inicial do professor não dá conta da plenitude da consciência da necessidade de tomadas de decisão assertivas em relação à própria formação; carece do complemento da vivência, da ação-reflexão-ação. É a formação continuada e em serviço que estimula a perspectiva crítico-reflexivo, o pensamento autônomo e a dinâmica da autoformação participativa.

## A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Depreendeu-se das respostas dos questionários que os professores refletiram sobre suas próprias formações, destacando saberes considerados importantes para a articulação entre o ensino e aprendizagem no exercício da docência, o reflexo das influências sofridas, a trajetória profissional e as práticas pedagógicas. Alguns dos sujeitos da pesquisa mencionaram a aprendizagem advinda da experiência. Abordaram ainda sobre o que é ser bom professor, e apontaram os conhecimentos necessários para o exercício da docência, onde enfatizaram a necessidade de atualização promovida pelas instituições de ensino das quais estão ligados que traz para a discussão a formação continuada. Os aspectos explanados pelos depoimentos dos professores e discutidos com base nas leituras realizadas foram aqui apresentados.

Os professores enfatizaram a articulação entre ensino e aprendizagem e os saberes considerados importantes para sua trajetória profissional. Em suas palavras o professor fala:

Na disciplina que ministro no curso de bacharelado – inglês instrumental, considero importantes os saberes que valorizam o objetivo estritamente prático da disciplina, que é a leitura em língua estrangeira. Para isso, é necessário saber, antes de tudo, a própria língua e, depois, como lidar com as necessidades do aluno para a sua aprendizagem. É importante ainda acompanhar e avaliar continuamente o processo de aquisição dessa habilidade (SP01, jul./2010).

Depreendeu-se das pesquisas realizadas que os saberes considerados importantes para a articulação entre ensino e aprendizagem nos cursos superiores são aqueles que correspondem aos objetivos para o desenvolvimento da pesquisa, do espírito crítico e da

relação teoria x empiria. Quando os professores discorreram sobre a capacidade de sua formação acadêmica ser suficiente para a aprendizagem do aluno, alguns relatos comuns puderam ser evidenciados, tais como: falta didática, formação continuada, fatores que vão além da formação acadêmica. Em suas palavras:

Não. A aprendizagem do aluno depende de outros fatores que vão além da formação acadêmica do professor. Muitas pessoas acham que os cursos de mestrado e doutorado preparam para a docência no ensino superior. Na minha concepção, esses cursos preparam pesquisadores e não professores. Os professores podem até repensar a sua prática a partir de leituras e de envolvimento em pesquisas quando se faz um curso na área de educação, mas instruir para a docência não é o papel da pós-graduação *stricto sensu*, os cursos de licenciatura é que têm essa função. Aí é que entra o problema do professor universitário que não tem licenciatura. (SP01, jul./2010).

Em relação ao conceito de que a formação acadêmica atual dos professores de nível superior é considerada suficiente para a aprendizagem do aluno, constatou-se o contrário, pois as formações atuais preparam pesquisadores e não professores, haja vista que instruir para a docência não foi interpretada por todos como papel da pós-graduação *stricto sensu*, o que de fato é sua especificidade. Os cursos de licenciatura é que têm essa função, porém é aí onde reside o problema do professor universitário que não tem licenciatura e se vê no exercício da docência. Também foram evidenciados dois fatores importantes que vão além da formação acadêmica do professor e que contribuem para alcançar o perfil adequado deste profissional: a formação continuada promovida pelas instituições de um modo geral e a busca pessoal. Sendo assim, autores retratam que: “(...) para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 82).

Ao fazermos a questão sobre as características do bom professor, os sujeitos responderam que...

O bom professor é aquele que não está preocupado apenas em cumprir a ementa, mas que tem a sensibilidade de perceber como ela está sendo recebida pelos alunos e se ela está adaptada às necessidades deles” (SP03, jul./2010).

(...) O bom professor é também aquele que pesquisa, que está preocupado em se atualizar constantemente. Hoje em dia não se pode mais conceber um professor que não seja pesquisador, que não seja um estudioso” (SP04, jul./2010).

O bom professor foi considerado pelos colaboradores, como aquele que leva propostas de parcerias pedagógicas entre a instituição que trabalha e outras instituições, que faz pesquisa com outros professores, com a comunidade e com os alunos, estando disposto a discutir alternativas de trabalho nos ambientes mencionados. Para Pimenta (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Os professores abordados disseram **sobre** as influências dos seus mestres em sua carreira e do reflexo de suas práticas no seu trabalho diário em sala de aula.

Sim. Mesmo assim não me limito a essa influência. Busco outras alternativas lendo, conversando com outros professores e com a própria experiência de sala de aula. (SP04, jul/2010)

(...) “Inevitavelmente sim. Costumamos levar muitas das experiências de sucesso que tivemos enquanto alunos para a nossa própria sala de aula”. (SP05, jul/2010)

“Sim, busco tomar como exemplo o que achei significativo e tento melhorar ou evitar fazer as práticas que meus professores fizeram e que não gostei”. (SP06, jul/2010)

“Não, os meus professores deixaram a desejar.” (SP07, jul/2010)

“Sim, ajudaram muito.” (SP08, jul/2010)

“Em parte, pois grande parte da metodologia aplicada pelos meus professores já eram arcaicas na época em que estuda imagine agora”. (SP09, jul/2010)

Segue nesta esteira de pensamento Pimenta e Anastasiou (2008, p. 79): “os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor”. Quanto ao reflexo de experiências vividas em sala de aula pelos docentes durante sua formação, todos responderam que inevitavelmente são transmitidas experiências de sucesso as quais vivenciaram.

Analisando os questionários, verificou-se facilmente que, com exceção dos docentes provenientes das Licenciaturas, a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora se encontrem dando aulas no curso superior, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais neste nível. Ao serem indagados, de modo particular, sobre os teóricos da educação que norteiam sua prática docente, foram destaques:



Minha prática se baseia mais nos sociólogos da educação: Weber e Bourdieu. (SP10, jul/2010)

No campo da educação, de forma geral, baseio-me em Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Claude Lessard, Zeichner, Liston e Bernard Charlot. (SP11, jul/2010)

Não conheço muitos teóricos.” “Busco fundamentar com autores relacionados das disciplinas que ministro aula. (SP13, jul/2010)

No campo da educação, baseio-me em Edgar Moran; Vygotsky; Paulo Freire; Libaneo; Saviane; Perrenoud; Leff; Holfiman; Isabel Cristina Carvalho. (SP14, jul/2010)

Na verdade nunca utilizei quaisquer teóricos da educação para construção das minhas práticas docentes. Digamos que nesse aspecto continuo no empirismo. (SP15, jul/2010)

Com relação a prática, creio que devido a constante mudança dos pensamentos acadêmicos, não poderia seguir apenas uma linha, assim como alguns desses teóricos colocam, busco caminhos dentro da realidade dos alunos. Assim, posso citar: John Dewey, Paulo Freire, Piaget, e filósofos como: Aristoteles, Nietzsche, Maquiavel. (SP16, jul/2010)

Ao realizar o trabalho docente, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino. Sendo assim, sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial, os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, as contextualizando com um saber significativo. Os processos de aprender e aprender a ensinar se prolongam por toda a vida e o professor tem que ser consciente e responsável pela sua própria aprendizagem para que possa se responsabilizar pela aprendizagem de outros. As dificuldades apontadas pelos docentes abordados no desenvolvimento da prática docente são:

“Falta disponibilidade dos alunos para o envolvimento em muitas das atividades propostas”. (SP17, jul/2010)

“Provocar a discussão e o debate com e entre os discentes; convencê-los da importância da leitura para a formação profissional, dificuldades apresentadas pelos discentes na sistematização das idéias, principalmente, na escrita”. (SP18, jul/2010)

“Compreensão da teoria com a prática”. (SP19, jul/2010)

“Motivar o aluno”. (SP20, jul/2010)

“Em muitas vezes, sentia o “pré-conceito” por parte de alguns alunos que já obtêm formação acadêmica e ao verem que o atual professor era jovem, não davam o valor pelo seu conhecimento e, sim, sua aparência, além de colegas de trabalho que por muitas vezes ao invés de buscar interação com o trabalho, dialogando e aprendendo, preferem buscar maneiras de difamar a imagem do educador. No nível superior ainda existem alunos que não possuem interesse no conteúdo da disciplina que interferem na aula e prejudica o acompanhamento dos demais alunos e professor em sala”. (SP21, jul/2010)

Os recursos indicados para superação das dificuldades apresentadas na questão anterior foram: tornando a proposta de ensino o mais próximo possível da realidade do aluno; ressignificando os conteúdos; realizando estudo de caso, usando da pesquisa, da visita técnica; conversando com outros docentes para buscar idéias e critérios para o desenvolvimento de itens de controle que proporcionem uma avaliação precisa dos referidos trabalhos.

Por meio de trabalhos que provoquem a pesquisa, a escrita e a interpretação. Resumos, fichamentos, seminários, trabalho de pesquisa e estudos dirigidos. Além disso, apontar critérios objetivos para as correções das atividades, refazerem a atividade quando não corresponder aos objetivos estabelecidos, avaliação junto com os discentes do desempenho da turma. (SP09, jul/2010)

A consciência da necessidade de conhecimentos pedagógicos ficou evidente através dos questionários aplicados, bem como a ausência desses conhecimentos na graduação e na pós-graduação. Assim, é consensual que a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor do ensino superior, como também os cursos *stricto sensu* posteriores a essa formação não ajudam a resolver esse problema. Um professor chegou a sugerir que a preocupação maior do mestrado deveria ser a formação do professor para o ensino superior e não a formação do pesquisador na área específica, a qual poderia acontecer no doutorado.

## 5. CONCLUSÃO

As Instituições de Ensino Superior estão em constantes transformações devido às turbulências advindas do avanço tecnológico, das mudanças de regras na economia e da elevação do grau das exigências de seus clientes, necessitando, portanto, de docentes que sejam líderes dotados de visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas, principalmente, com as novas tendências educacionais.

As posições apresentadas ao longo do texto apontam os espaços institucionais das IES como os locais mais apropriados para as aprendizagens e conseqüentes trajetórias de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Desta maneira, é valorizado o conhecimento produzido pelo professor em seu cotidiano escolar.

O exposto põe em evidência que os professores necessitam de formação continuada permanente, também no espaço em que desenvolvem sua atividade docente.

E esta formação deve ser tanto no que se refere aos conhecimentos do seu campo específico como do campo da pedagogia, para que consigam estabelecer os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender.

Este estudo não se esgota apenas nos fios puxados das nossas reflexões. Há necessidade e um desejo de continuarmos a buscar novos saberes, ficando evidente a necessidade da intensificação dos debates e pesquisas a respeito das oportunidades e saberes que a formação continuada pode proporcionar ao trabalho docente dos professores do ensino superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível no site: <WWW.planalt.gov.br > Acesso em 21/06/2010.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: Reali, Aline & Mizukami, Maria (orgs.) Formação de Professores: Tendências atuais. São Carlos:EDUFSCar, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com os saber, formação dos professores e globalização:** questão para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Porto: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. Construir as competências: a perspectiva dos estudos culturais. (trad. Bruno Charles Magne). Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.