

A pedagogia de projetos na Universidade Metodista de São Paulo: reflexões nos processos formativos com professores universitários

Elisabete Ferreira Esteves Campos
Fabiana Cabrera Silva Santos
Marcelo Furlin

Universidade Metodista de São Paulo

Eixo 3 – Boas Práticas para a Melhoria da Qualidade das Instituições de Ensino Superior

Resumo

Este artigo discute uma investigação em andamento, conduzida por três pesquisadores, no contexto de encontros formativos com professores/as da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). O objetivo principal da investigação é analisar os depoimentos dos professores/as engajados nesse processo sobre a possibilidade de autorreflexão sobre sua própria prática docente e mudanças de uma ação individualizada para um desenho curricular em rede, com a articulação de diferentes disciplinas por meio do trabalho por projetos. São apresentadas, primeiramente, análises oriundas de investigações conduzidas por pesquisadores brasileiros nos últimos anos, sobre o ensino universitário no Brasil, destacando o processo de ensino utilitarista predominante fomentado pelas demandas do mercado. A cultura universitária é abordada, neste artigo, em função de seus valores, normas e diretrizes externas e internas, que interferem na subjetividade dos docentes e na identidade institucional, mantendo a organização disciplinar e práticas de ensino individualistas. Partindo de tais análises, discute-se o papel da universidade para promover espaços formativos com os docentes, na perspectiva de superação dessa cultura, rumo à construção de uma matriz curricular em rede, apontando, como possibilidade, a concepção de trabalho por projetos. Considera-se que tal proposta pode ser fundamentada na teoria de Paulo Freire, que propõe a educação na perspectiva da compreensão teórica sobre a realidade e as pessoas que nela vivem, pela análise de seus diferentes aspectos – político, social, econômico, educacional - visando à uma mudança epistemológica nos processos de ensino. Nesse sentido, as disciplinas deixam de ser organizadas de forma isolada e passam a contemplar articulações em função dos propósitos dos cursos. Por fim, apresentam-se os resultados parciais da investigação por meio da análise dos relatos iniciais dos professores/as sobre a possibilidade de construção coletiva, na inspiração de propostas integradoras das disciplinas.

Palavras Chave: Docência universitária. Saberes Pedagógicos. Trabalho por Projetos.

Project-based pedagogy at Universidade Metodista de São Paulo: reflections on university teachers' development processes

Abstract

This paper discusses an ongoing investigation conducted by three researchers within the context of teacher's training at Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). The main objective of the investigation is to analyze reports from professors engaged in that

process regarding the possibilities of self-reflection on their own teaching practice and changes from individualized action to a network curriculum design, articulated with different courses through integrated projects. The researchers first present analyses arising from investigations conducted by Brazilian researchers, in recent years, on university teaching in Brazil, highlighting the prevailing utilitarian teaching process fostered by market demands. They address the university culture in terms of its values, norms as well as its external and internal guidelines, which interfere with teachers' subjectivity and the institution's identity, giving rise to an individualistic curriculum organization and teaching practice. From those analyses, they discuss the role of the university as a space for promoting education involving professors to overcome such culture and to build a network curriculum design in conjunction with integrated projects. The proposal is based on Paulo Freire's theory, which considers education as part of the reality people live in, by analyzing its different political, social, economic and educational aspects – aiming at an epistemological change in teaching processes. In this regard, courses are no longer organized in isolation, but oriented by the specific objectives of the courses. Finally, the study presents partial results of our research through the analyses of reports from professors about the possibility of collective construction of integrated curriculum.

Keywords: University teaching. Pedagogical knowledge. Project-based Pedagogy

Introdução

A docência universitária vem sendo tema de pesquisadores há algumas décadas. Em levantamento sobre tais investigações, identificamos autores como Pimenta & Anastasiou (2002), Cunha (2006), Veiga (2011), Almeida & Pimenta (2014), entre outros, que destacam a problemática que emerge da atuação de docentes no ensino superior cuja ação é pautada pelo conhecimento científico, sem a necessária formação pedagógica.

A docência na Educação Superior foi influenciada pela concepção disciplinar e fragmentada que separa a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto. Dessa forma, a docência não aborda a complexidade do processo didático em seus pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Isso leva os professores a uma dependência do conhecimento do campo científico para a condução de sua prática docente, o que contribui para a caracterização da docência calcada na transmissão do conhecimento existente. Assim, a docência na Educação Superior continua a ter como exigência a competência científica, deixando de lado a competência pedagógico-didática. (VEIGA, 2011, p. 456)

Ainda que se considere a relevância dos saberes didático-pedagógicos e que esses venham sendo debatidos por diversos pesquisadores, a legislação brasileira não estabelece esse requisito para o ensino superior, definindo apenas que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Na pós-

graduação, os docentes constroem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de pesquisas, contemplando o aprofundamento de seus próprios campos de atuação, mas não há, necessariamente, formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

Sem essa formação, os docentes desenvolvem suas aulas transmitindo os conhecimentos específicos de seu campo de atuação, remetendo-se às suas experiências prévias como alunos para desenvolver estratégias próprias nas atividades de ensino.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência. (CUNHA, 2006, p. 259)

Ao se evidenciar que tais saberes são insuficientes para o desempenho da docência, a construção de conhecimentos pedagógicos toma vulto e se estabelece como condição para o docente universitário. Apesar da expressão “conhecimentos pedagógicos” ser usada com frequência nos meios educacionais, é compreendida a partir de diferentes bases teóricas. O predomínio da pedagogia como organização de conteúdos a serem transmitidos se consolidou em projetos educativos de base técnico-científica. Essa concepção justifica uma didática instrumental, organizada em etapas, que permita, supostamente, garantir a transmissão (ensino) e a compreensão (aprendizagem) dos conteúdos.

Em outra base teórica, o “saber pedagógico” que ora assumimos fundamenta-se em uma epistemologia freireana crítico-transformadora, que considera a educação como prática social responsável pela formação em uma perspectiva emancipatória. Formação de sujeitos da *práxis*, conforme Freire (1974), capazes de compreender e transformar a realidade, ao mesmo tempo em que se trans(formam) com sua ação-reflexão-ação, como processo contínuo.

Com base na teoria freireana, consideramos que a compreensão teórica sobre a realidade e as pessoas que nela vivem pode ser construída em diferentes cursos universitários, sob diferentes aspectos – político, social, econômico, educacional. As disciplinas não se organizam de forma isolada do contexto social, implicando, articulações em função dos propósitos dos cursos.

A *práxis* freireana, nesse processo formativo, é um contínuo e dialético exercício de reflexão-ação-reflexão dos sujeitos *sobre e com* o mundo para mudá-lo, ao mesmo tempo em que os sujeitos se modificam. A transformação social e pessoal ocorre nessa perspectiva dialética (FREIRE, 2005).

Tal epistemologia pedagógica favoreceu a proposta de encontros formativos com os/as professores/as de graduação da Universidade Metodista de São Paulo para a discussão sobre a docência no ensino superior, problematizando a organização disciplinar dos cursos fundada na tradicional didática instrumental.

Com esse propósito, abordamos a cultura na universidade e suas históricas influências nas práticas docentes, discutindo, em seguida, os fundamentos dos encontros formativos propostos, tendo como objetivo promover diálogos e reflexões com um grupo de docentes, sobre as possíveis articulações entre as disciplinas na perspectiva do trabalho por projetos.

Apesar da densidade dessa proposta, os docentes se envolveram nos debates, indicando caminhos possíveis para a gradativa mudança nos processos formativos universitários fundamentados na pedagogia de projetos.

Problematizando a cultura universitária

No atual contexto político e econômico, marcado pelas relações de produção e consumo, a educação utilitarista predomina na educação formal, que inclui as universidades. Essa realidade vem sendo problematizada por diversos pesquisadores, como Arroyo (1992), Maués (2009); Freitas (2012a, 2012b); Barreto (2011, 2015), dentre outros.

O modelo de educação utilitarista que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, constitui uma cultura escolar que “superestima a abordagem processo-produto”, conforme análises de Arroyo no início dos anos 1990:

O processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção: o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados; os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. (ARROYO, 1992, p. 48).

Para o autor, a cultura escolar leva as pessoas à adaptação de “seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição” (p. 48). Na universidade, o predomínio da formação técnico-científica, sempre muito valorizada em uma formação utilitarista, justifica a contratação de docentes universitários que se

destacam pelos conhecimentos em suas respectivas áreas, ficando em segundo plano os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para a docência, cuja desvalorização se evidencia. A autoridade científica dos docentes sustenta e justifica sua prática e minimiza a associação com outros conhecimentos.

É a própria cultura universitária, analisada por Cunha (2006), Pimenta & Almeida (2006), que promove a supervalorização dos conhecimentos científicos, naturalizando a docência a partir desses conhecimentos. Tal cultura universitária “imputa aos docentes a responsabilidade pelo seu próprio trabalho” interferindo na forma “como eles assumem essa condição que, muitas vezes, mascara a compreensão de autonomia, tão acarinhada historicamente”. (CUNHA, 2006, p. 262). A *autonomia*, compreendida como ação individual, faz parte da cultura universitária tornando os docentes responsáveis pelo seu próprio trabalho de ensinar e pela aprendizagem dos alunos/as.

Nas palavras de Pimenta & Anastasiou (2002, p. 143), “[...] o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”.

Torna-se, portanto, fundamental promover espaços para que os docentes possam analisar e refletir sobre sua própria prática que se tornou naturalizada no contexto dessa cultura, uma vez que “os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação” (CUNHA, 2006, p. 259). A reflexão sobre si, sobre sua formação e sua prática não pode ser apartada da reflexão sobre

[...] as influências externas, especialmente das políticas públicas, quando elas impõem padrões de qualidade aleatórios, interferindo na identidade individual e na identidade institucional. A carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos. (CUNHA, 2006, p. 259)

A cultura da universidade é também constituída em função das políticas e diretrizes externas que levam à elaboração de diretrizes e normas internas. As influências externas interferem nas subjetividades e na identidade institucional. O conceito de educação como preparação para o futuro influencia sobremaneira nos propósitos dos cursos e a seleção dos conteúdos. Nesse sentido, torna-se relevante problematizar esse conceito considerando-se que

[...] a finalidade da educação escolar não é preparar para o futuro [...] aos docentes da escola infantil se responsabiliza pelo que aconteça no Ensino Fundamental; aqueles que ensinam neste período deverão olhar para o médio [...] aqueles que trabalham nas universidades preparar para o mundo do trabalho (HERNÁNDEZ, 1998, p. 26).

A divisão dos cursos em disciplinas e a predominância do individualismo e da supervalorização dos conhecimentos científicos fazem parte desse processo de formação para o futuro, em detrimento da educação integral de estudantes, que não se restringe aos aspectos cognitivos, incluindo a dimensão da criatividade, afetividade, criticidade, ética e estética. A formação integral contribui para que os estudantes possam analisar criticamente a realidade olhando para o presente, para as questões da atualidade, sem perder de vista o futuro, que é mutável e repleto de possibilidades. Nessa inspiração, a realidade pode ser desenhada com a concepção do tempo sempre inacabado.

Tais reflexões nos levaram a propor encontros formativos com os professores/as dos cursos de graduação, cuja coordenação foi assumida pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação, com a parceria de docente do curso de Pedagogia, reconhecendo a necessária articulação entre graduação e pós-graduação.

Para além da formação de caráter instrumental, assumimos a formação docente como *processo*, no enfoque da universidade como tempo-espço de exercício permanente da crítica “que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”, para produção de conhecimentos, visando à “construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Em um primeiro momento – primeiro semestre de 2018 – organizamos quatro encontros para a discussão sobre a docência no ensino superior e seus desafios. A partir do segundo semestre de 2018, o tema em debate é a proposta de trabalho por projetos compreendido com base em Hernández (1998, p. 64), “que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar respostas (não ‘A resposta’) às mudanças sociais, que se produzem nos alunos e na função da educação.”

A organização curricular por projetos de trabalho

Superando a concepção de projeto como metodologia de ensino, iniciamos os diálogos com os docentes universitários, abordando o trabalho por projetos fundamentado em uma concepção de educação na perspectiva globalizadora, como noção epistemológica que inclui a dimensão da complexidade. (HERNÁNDEZ, 1998).

Nessa concepção, estudar significa analisar, pesquisar, refletir, construir o pensamento fundamentado teoricamente partindo de problematizações da realidade que requer, necessariamente, a contribuição de diferentes disciplinas. Dessa forma, os conhecimentos escolares podem ser organizados

[...] a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNANDEZ, 1998, p. 52).

Questionamos, então, a formação no ensino superior, cujo currículo está baseado predominantemente no ensino e aprendizagem de conteúdos relativos às exigências profissionais do mercado de trabalho.

Sem desconsiderar a necessária formação para o mundo do trabalho, o que temos colocado em debate, é a possibilidade de avançarmos nesse propósito, ampliando a formação específica do curso para, com uma educação mais globalizada, privilegiar a formação integral dos estudantes do ensino superior.

Quando refletimos sobre formação integral, estamos em consonância com o argumento de que o currículo no ensino superior, ainda que esteja comprometido com a formação de especialistas, forma também “subjetividades e os significados culturais com os quais se dá sentido à realidade” (HERNANDEZ, 1998, p.79). O currículo do ensino superior, compreendido nesses termos, preocupa-se com a formação global dos estudantes, para que possam compreender “a si mesmos e ao mundo que lhes rodeia”, visando à formação crítico-transformadora, na perspectiva de Freire (1974, 2005).

À universidade não cabe apenas transmitir conteúdos ou informar, mas possibilitar a construção de caminhos que levem ao conhecimento por meio de conexões entre o mundo teórico – dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos – com o mundo da realidade, para que se possa intervir nessa realidade, constituindo-se a *práxis* concebida por Freire (2005). A consciência dos estudantes sobre seu próprio processo de ação – teoricamente fundamentada - sobre a realidade, permite a autorreflexão acerca do compromisso que se assume, política e socialmente, com um modelo de sociedade que se deseja construir.

Esse processo não é solitário, mas solidário. Ocorre na interação entre os estudantes e professores/as, permeados pela realidade problematizada. A diversidade de olhares e relações com a realidade permite a construção de conceitos teórico-práticos que favorecem outras formas de construir a realidade – com base em princípios éticos universais.

É a partir de tais considerações que os projetos de trabalho propostos por Hernández (1998) ganham especial significado. Trata-se de uma concepção educacional

que parte da realidade concreta para estudá-la, analisá-la, para que outras possibilidades possam ser construídas.

Os projetos assumem um tema-problema como percurso, que requer análise, interpretação crítica – o que difere do tratamento didático que se propõe ao estudo de um conteúdo ou tema particular apenas para efeito de uma aprendizagem restrita. Partindo de determinado problema da realidade, os estudantes dedicam-se à pesquisa por meio da análise de estudos teóricos sobre o tema e do confronto com os dados coletados na realidade. Para a efetivação dessa proposta, delimitam-se os campos de coleta de dados, selecionam-se fontes teóricas, estabelecem-se critérios para interpretação dos dados, organizam-se debates sobre pontos obscuros, dúvidas, sistematizações, novas elaborações e produções de conhecimentos.

Considerando áreas para pesquisa e seus horizontes matizados com tons de novidade, um projeto não deve ser replicado. Com efeito, trata-se de um percurso inédito, trilhado pelo coletivo dos estudantes e professores/as, que podem chegar a conclusões diversas. Embora não possa ser fielmente reproduzido, os fundamentos teóricos do trabalho por projeto se configuram como “fio condutor” (HERNÁNDEZ, 1998) para a elaboração de outros projetos. O “diálogo e negociação com os alunos, atitude interpretativa, critérios para seleção dos temas, importância do trabalho com diferentes fontes de informação, relevância da avaliação como atitude de reconstrução (p.81)” são princípios presentes em todos os projetos.

Nessa concepção, o currículo se configura em outros termos, não se limitando à organização por disciplina assumida individualmente pelos/as professores/as. Ao contrário, o trabalho coletivo dos professores/as e alunos/as é o princípio fundamental na pedagogia de projetos. A atitude de cooperação é predominante; o/a professor/a é também um aprendiz, assim como todos os alunos/as que podem encontrar estratégias próprias em seu processo de aprendizagem, tornando-o significativo.

A relação em aula não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, caracteriza-se por sua dispersão e pela reinterpretação que cada estudante faz daquilo que, supostamente, deva aprender. Nos projetos, são essas versões, essas apropriações o que se tenta fazer que aflore. Nos projetos, potenciam-se os caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo. (HERNANDES, 1998, p.84)

Tal proposta requer saber ouvir e fundamentar argumentos, reconhecer que a diversidade é um valor que contribui com múltiplos olhares e que favorece o conhecimento de todos e de cada um. A formação para a humanização torna-se presente

nessa forma de conceber a escola e o conhecimento, com o refinamento do olhar crítico e propositivo lançado para a realidade.

Nos cenários plurais da contemporaneidade, as mudanças ocorrem com acentuada rapidez, os conhecimentos são atualizados constantemente, a realidade mutável é constituída a partir do avanço de saberes nas diferentes áreas e das relações sociais que os cidadãos estabelecem, interferindo nos valores e na cultura. Estudos teóricos das diversas áreas, diálogos com colegas, ação *na* e *sobre* a realidade, extrapolam o âmbito da universidade e alcançam outros ambientes, no campo da tecnologia, da vida urbana, rural, na diversidade de contextos que podem ser pesquisados, estudados e transformados.

Os problemas da realidade que serão investigados nos projetos, são valiosos e significativos para os propósitos do grupo. O percurso metodológico pode requerer estudos da sociologia, antropologia, direito, entre outras áreas que ganham relevância ao serem estudadas em função de um problema a ser investigado. Nessa proposta, a organização curricular por disciplina com conteúdos específicos previamente selecionados pode ser questionada, assim como interpretações redutoras da realidade.

Na moldura do pensamento de Hernández (1998), não propomos a formação de professores de graduação apenas para estudos de métodos ou de estratégias de ensino e aprendizagem. O que propomos é a reflexão sobre a universidade e seu papel na formação de sujeitos emancipados que possam agir *na* e *sobre* a realidade para transformá-la.

Considerações a partir dos diálogos com os docentes

O papel da universidade na formação da equipe docente é um compromisso que se assume, na compreensão da responsabilidade coletiva na educação integral dos estudantes universitários. A perspectiva de trabalho por projetos proporciona relevante contribuição para tal propósito. Todavia, essa perspectiva, conforme argumentamos, requer mudanças epistemológicas, culturais e institucionais.

Quando iniciamos os diálogos com os docentes acerca dessa possibilidade de organização curricular, alguns manifestaram que tinham conhecimento e, inclusive, já haviam desenvolvido projetos com seus alunos, mas logo evidenciou-se a diferença daquilo que é proposto por Hernández (1998).

Conforme o avanço nos estudos teóricos, a essência da proposta foi sendo melhor compreendida, especialmente em relação à concepção de educação. O reconhecimento de que não se trata apenas de uma mudança metodológica foi se tornando mais nítida, uma vez que os fundamentos epistemológicos da proposta de Hernández (1998) exigem estudos aprofundados e não somente um planejamento em etapas, assim como pensavam alguns. Embora o planejamento seja fundamental, é assumido e elaborado coletivamente. Os alunos/as deixam a posição de passividade e tornam-se estudantes que participam de todo o processo.

Superou-se a ideia de que haveria objetivos a serem alcançados em cada etapa, para a compreensão de que os objetivos surgem no contexto do planejamento grupal, sendo, portanto, uma elaboração coletiva em função do problema que se pretende pesquisar.

Surgiu a percepção de que o trabalho na perspectiva de projetos não é simples e que contempla a compreensão do papel social dos docentes na formação de estudantes. Tal proposta requer a disponibilidade para o trabalho em equipe; a compreensão do diálogo como princípio fundamental na construção das aulas; o reconhecimento de que os estudantes universitários podem ter uma participação ativa no processo formativo, indicando problemas e planejando o percurso investigativo. Os docentes reconhecem, assim, que estão construindo sua profissionalidade na relação com os estudantes e que precisam estar constantemente estudando, pesquisando, refletindo, dialogando com seus pares. Mesmo com a percepção de que o trabalho com projetos envolve desafios, acreditam na possibilidade de sua implementação.

Vale destacar que os encontros com os docentes ocorrem por adesão. A construção de um currículo em rede é um processo gradativo e enfrenta questões estruturais não apenas em relação à universidade, mas ao próprio trabalho dos docentes quando assumem diferentes disciplinas, com atuação em diversos cursos, o que dificulta o encontro com seus pares.

São muitos os desafios, mas emerge a experiência de enfrentá-los, uma vez que se trata de um trabalho a longo prazo, extremamente necessário diante do compromisso com a formação humanista para a contribuição com um projeto de sociedade democrática.

Referências

ALMEIDA, M. I. de & PIMENTA, S. G. (2014) Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2) 7-31.

ARROYO, M. G. (1992). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação. *Em Aberto*. Ano 11, n. 53, 46-53.

BARRETO, E. S. de S. (2011). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAAE* v.27 n. 1 p. 39-52.

_____. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. v.20 n.62 p. 679-701.

BRASIL. (1996). Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República.

CUNHA, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32, 258-371.

FREIRE, P. (1974) Uma educação para a liberdade. 3. ed. Porto: Textos marginais.

_____. *Pedagogia do oprimido*. (2005). 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, L. C. de. (2012a). Apresentação do Dossiê: Políticas públicas de responsabilização na educação. *Educ. Soc.* v. 33, n. 119, p. 345-351.

_____. (2012b). Os reformadores empresariais na educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* v. 33, n. 119, p. 379-404.

HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

MAUÉS, O. (2009). Regulação educacional, formação e trabalho docente. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. v. 20 n. 44, 473-492. Retirado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040>

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

_____ & ALMEIDA, M. I. de. In: GUIMARÃES, V. (2006). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3. ed. Campinas: Papirus.

_____ & ALMEIDA, M. I. de (Org.) (2011). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

VEIGA, I. P. A. (2011). A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 455-464.