

PERFIL DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: DISCUTINDO ELEMENTOS DA LITERATURA

José Jefferson da Silva (1); Anyla Laíse Santos (2)

¹Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: jef3ferson@hotmail.com

²Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: anylalaise25@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como foco a docência no Ensino Superior, voltado especificamente para o perfil docente enquanto profissional da área de Educação. Tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas e abordar características que responda a seguinte indagação: O que é necessário para se tornar um profissional docente? A pesquisa bibliográfica baseia-se em diversos autores como Libaneo (2009), Tardif e Lessard (2011), Tardif (2014), Zabalza (2010), Pimenta (2002) e Mendes (2011), que discutem sobre o profissional docente, os saberes docentes refletidos na formação universitária e o perfil docente. É importante refletir e rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam meros reprodutores, que cursou a universidade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo. Assim, conhecer este perfil profissional possibilita aos docentes e as instituições de ensino superior, refletir sobre suas concepções de ensino, permitindo-os perceber, por exemplo, que só conhecer o conteúdo a ser ensinado, não é suficiente para ensinar.

Palavras-chave: Perfil Docente; Docência; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A docência no Ensino Superior continua sendo um desafio, é fundamental que o professor participe do processo da construção do conhecimento, no qual a mediação e interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem.

Um dos maiores desafios do docente no Ensino Superior é fazer com que os discentes tenham uma participação efetiva nas discussões em sala de aula. Em muitas ocasiões, nota-se que a dificuldade por vezes não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre o conteúdo, mais não consegue de forma adequada abordá-lo, possibilitando a aprendizagem. Entretanto, na mudança de um modelo que transmite conhecimento para um modelo que constrói conhecimento expressa no docente enfrentar novos desafios e principalmente refletir sobre a prática pedagógica para a tomada de decisões. Não é uma decisão fácil, porém, a prática

pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. É necessário posturas e comprometimentos com um processo que capacite à autonomia do aluno, mediado pelo professor.

Diante desse cenário, propusemo-nos a estudar o que as pesquisas recentes apontam como elementos essenciais para um perfil do ensino superior capaz de exercer suas atividades de forma a propiciar um ambiente de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como de cunho qualitativo. Entendemos a pesquisa qualitativa como

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

A pesquisa é do tipo bibliográfica, possibilitando aos docentes rever suas práticas, com a finalidade de refletir sobre o profissional docente, os saberes que permeiam por este processo na formação universitária e o perfil desses profissionais no Ensino Superior.

O texto aborda três principais aspectos: *O profissional docente* – considerando as especificidades dessa profissão e a formação de uma identidade profissional reflexiva; *Os saberes docentes no Ensino Superior* – refere a multiplicidade de conhecimentos que o docente constrói durante sua prática docente, destacando os saberes docentes; e por fim, o perfil docente – no qual buscamos traçar, aportados em vários autores, características que construam um perfil docente universitário.

O PROFISSIONAL DOCENTE

Nos últimos 20 anos, a literatura vem intensificando uma melhor qualificação quanto a formação de Professores, além da valorização profissional no que diz respeito, principalmente, às condições do exercício da profissão. Na sua formação, o professor precisou adquirir conhecimentos formalizados, dispostos nas variadas disciplinas científicas, a exemplo das ciências naturais e aplicadas e ciências sociais e humanas (TARDIF, 2002).

No que concerne a docência, se tinha a mesma como o momento em que o professor ministrava suas aulas, e não construía conhecimentos da maneira de como ensinar estes conteúdos.

Deste modo, a mesma foi considerada como um arranjo, um ofício, um dom, uma vocação em que para o exercício desta necessitava somente dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, esquecendo dos conhecimentos didáticos que caracterizam a profissão. Segundo Cunha (2009):

Além do conhecimento acerca dos conteúdos, no processo de formação, o/a professor/a teria acesso também ao conhecimento de como ensiná-los. Soma-se a isso a necessidade de uma responsabilidade com os alunos e com a organização e planejamento da ação exercida (CUNHA, 2009, p. 63).

É preciso compreender o que vem a ser a profissão do professor de modo que se considere as especificidades que esta profissão traz consigo. Segundo Nóvoa (1992) “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 23). Desta forma, pensar no docente profissional é constituir uma base sólida de conhecimentos e da sua ação permitindo uma nova compreensão, do venha ser entendido até então como “sujeito de improviso”.

Deste modo, durante sua prática docente o professor necessita adquirir e construir uma gama de conhecimentos que sejam úteis, conhecimentos que estejam disponíveis na sua ação, possibilitando o momento de intervenção junto a seus alunos no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, dentre as muitas características é essencial que profissional docente tenha autonomia e competência para produzir os saberes adequados, que remete a um professor reflexivo de sua própria prática.

Em uma profissão é essencial fazer uma reflexão da ação e sobre a ação, na tentativa de valorizar a experiência e a reflexão da experiência, proporcionando ao profissional uma constante autonomia e responsabilidade. Para Alarcão (2011):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. [...] Um professor reflexivo atua de forma inteligente e flexível, situada e relativa, nas situações incertas e imprevistas da profissão. (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Porém, é preciso considerar que somente a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir problemas, que muitas vezes remete a um individualismo em um caráter autoritarista ao considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas na prática (PIMENTA, 2008).

Ou seja, é necessária na docência uma prática reflexiva que forme uma identidade do sujeito, enquanto incumbido em sua profissão. Segundo Nóvoa (1992) “O processo identitário passa

também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A construção da identidade se realiza de forma pessoal, mas também com caráter coletivo e complexo, provido pelas constantes lutas da categoria, movimentos sociais dos educadores, espaços de intensas discussões e mediações enquanto profissionais dotados de competências na produção de seu trabalho.

Na atualidade, as abordagens em torno do profissional docente são discutidas sob quatro perspectivas, segundo Guimarães (2006). Primeiro, o enfoque da *sociologia das profissões*, o qual é vinculado mais diretamente aos critérios que separam ocupações de profissões. Segundo, o enfoque do *discurso oficial*, tem como tese a constituição de competências profissionais para o ofício docente. Terceiro, a perspectiva *Sócio-Histórico*, na pretensão de uma postura crítica sobre a profissionalização, considerando as principais mudanças no mundo do trabalho que hoje levam à intensificação e proletarização do trabalho docente e por último, a perspectiva da *Especificidade da profissão docente*, aborda a especificidade da profissão do professor, levando em conta aspectos totalmente interdependentes e relativos do mesmo: uma profissão epistemologicamente diferenciada (ligada ao conhecimento; saberes construídos também em situação); tem uma dimensão ético-valorativa inerente a ela; uma profissão com uma perspectiva de práxis.

SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Em diversas esferas acadêmicas e em diferentes níveis de ensino, a formação do professor nos últimos anos, apontam estudos voltados para a qualidade da formação, centrados no aperfeiçoamento de um instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação educativa, na perspectiva da profissionalização docente.

Partindo da ideia de considerar a prática pedagógica do professor como uma ação social, isto é, de tentar colaborar para a transformação da realidade social, inicialmente, ainda se obtém a busca do reconhecimento do volume significativo de informações que o docente necessita lidar no decorrer do seu processo de trabalho pedagógico. Iniciando a suposição de que a ação docente é mediada por multi saberes, esta multiplicidade de conhecimentos sobre o mundo vivido tem provocado e contribuído para uma complexidade na própria formação/ intervenção docente.

É no decorrer do seu processo de trabalho pedagógico que o professor necessita adquirir e construir um conjunto de conhecimentos úteis, que ele acessa durante a sua própria ação, na

possibilidade de conseguir dar conta do seu processo de intervenção. Na prática, esse conjunto de conhecimentos surge através de vários questionamentos, como, por exemplo: Como motivar os alunos para aprendizagens almejavéis? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para interpretar os fatos e articular aos conteúdos? Como cumprir o programa de ensino quando os alunos não demonstram interesse /prontidão? Para Tardif (2002), estes conhecimentos se estabelecem como saberes docentes. Tais saberes representam a ligação de vários saberes provenientes dos mais variados contextos, saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc. são saberes construídos na própria esfera social.

Desde modo Masetto (1998, p.11) afirma que:

O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas que não se restringem a um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, pelo exercício da profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Algumas pesquisas têm mostrado, desde a década de 1990, segundo os estudos de Zeichner e Gore nos Estados Unidos e Camargo apud Fiorentini (2005) no Brasil, que as disciplinas específicas influenciam mais na prática do futuro professor do que as disciplinas didático-pedagógicas, acima de tudo, porque as disciplinas específicas influenciam nos procedimentos internalizados destes estudantes durante o processo anterior de escolarização. E muitas vezes, as disciplinas didático-pedagógicas são influenciadas de forma estabelecida, ou seja, impondo a forma como o professor deve ensinar, de acordo com um modelo “ideal” de ensino, e como consequência, limita o futuro professor a promover críticas de novas práticas, sem que os mesmos tenham oportunidade de fazer experiências e contextualizar na sua prática. Deste modo, no momento em que o futuro professor for para uma sala de aula, tendenciosamente irá reproduzir os modos de ensinar de acordo com o que ficou internalizado durante sua formação escolar. Para Candau (1997, p.46):

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as

unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura.

Esta posição é relevante dada a importância no investimento sobre o saber específico, sem o qual não se efetiva o processo de “transmissão” de conhecimento, considerando que “o que ensinar” teria a preferência sobre “o como ensinar”. Entretanto, na compreensão da formação docente, o “que” ensinar não se desvincula do “como” ensinar. Assim como, não se justifica a ênfase no “como” ensinar, sem que esse “como” relaciona-se com o “que” se ensina. Afinal, não há um “como” sem um “que”.

Nesse sentido, as disciplinas didático-pedagógicas por terem como objeto de estudo as práticas de ensino, e acima de tudo, o processo de ensino e aprendizagem nos mais diversos contextos da prática escolar (FIORENTINI, 2005), são fundamentais para formação do futuro professor.

É importante perceber que para o exercício a docência no Ensino Superior, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir pra uma situação de aprendizagem, como afirma Pimentel (1993, p. 85):

todos os professores tem domínio de conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensina. Tem também o conhecimento de ciências correlata. Nem todos, porém, tem conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm conhecimento claro e consistente do que é ensinar.

Assim, cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, formação e de desenvolvimento profissional que influencia o seu fazer pedagógico e evidencia-se em sua prática pedagógica.

Tardif, Lessard e Lahaye desde 1991 vêm afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, mas, a prática, expressão de múltiplos saberes, deve estar incorporada em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. Ou seja, estes autores nos ajudam a refletir sobre a construção dos saberes dos professores, em uma pedagogia centrada no saber elaborado, nos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente.

Refletir sobre a construção dos saberes também nos remete a refletir sobre as práticas avaliativas do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Hoffmann (1999, p.137) assegura, precisa-se repensar urgente sobre a avaliação de aprendizagem na Universidade, pela sua condição formadora de professores que irão atuar nas escolas. Nesta perspectiva, Vasconcellos lembra que:

As experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos. (VASCONCELLOS, 2000, p. 84 apud BRITO C., LORDELO J.A.C. 2009, p. 260)

Neste contexto, a avaliação ocorre de adulto para adulto, talvez por isso seja menor a preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades adjacentes de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino. Para mudar este processo, seria necessário discutir avaliação da aprendizagem em sala de aula de formação do professor, mudar a forma de avaliar os discentes, apresentar aos futuros professores novas formas de avaliar, enfim, é muito importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário.

Além destas ações, a organização e a gestão da instituição deverão estar relacionadas com o trabalho do professor, como Libânio (2003, p.9) destaca:

Não é possível uma efetiva mudança nas práticas de ensino universitário sem ações e mudanças na organização e gestão do curso. A organização e gestão das escolas têm sido abordadas de um ponto de vista burocrático, administrativo, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício do poder, os colegiados acadêmicos e as formas tomada de decisões. Embora esses aspectos sejam relevantes, não é nesse sentido que afirmamos a relação entre a sala de aula e a organização da escola, mas no sentido de que tudo que ocorre na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito das decisões em torno do projeto pedagógico, dos objetivos de ensino, do currículo, das formas convencionadas de relações professor-aluno e procedimentos de ensino.

Sendo assim, fica evidente que as mudanças em relação à avaliação da aprendizagem do aluno dificilmente acontecerá sozinha e que, apesar de alunos e professores universitários em geral estarem submetidos às mudanças no campo educacional, poucos se dispõem a parar para discutir,

refletir e analisar as implicações das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela abrange.

Portanto, podemos dizer que ser professor é um processo constante e incompleto, desse modo, a Licenciatura precisa ser vista como uma passagem de iniciação ao processo de investigação a prática pedagógica, se tornando assim, condição fundamental para promover a autonomia do professor e seu desenvolvimento profissional.

O PERFIL DO PROFESSOR UNIVESITÁRIO

A visão do perfil profissional do professor evoluiu bastante a partir dos enfoques axiológicos utilizados nos contextos de pesquisa. Inicialmente baseado no enfoque tradicional, para tornar-se professor não era necessário um processo de profissionalização, mas sim, uma espécie de “dominato”, que devia no máximo treinar suas práticas para lecionar (PIMENTA, 2002).

Um segundo enfoque, o tecnicista ou academicista, evidencia a importância da Didática como campo de estudo, cuja finalidade era limitada apenas a busca de métodos eficazes de conseguir os resultados desejados. Sobre este enfoque, Pimenta (2002, p. 184) salienta que “o professor não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles, derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas”.

Percebemos que os estudos e avanços ocorridos através das pesquisas e práticas educacionais, fizeram que estes modelos fossem, pelo menos no âmbito educacional suplantados, pois não atendiam as demandas complexas e singulares da profissão docente do ensino superior. Diante desta realidade, surge o enfoque hermenêutico ou reflexivo, que defende a necessidade de um profissional capaz de atuar em contextos incertos e imprevisíveis, mas quais as habilidades que compõem o perfil deste professor do ensino superior?

A partir de autores como Libaneo (2009), Tardif e Lessard (2011), Tardif (2014), Zabalza (2010), Pimenta (2002) e Mendes (2011), buscaremos suscitar as principais conhecimentos, habilidades e características do perfil docente, classificando em quatro blocos: os conhecimentos específicos de ensino; os conhecimentos e habilidades pedagógicas, as habilidades linguísticas e de comunicação, e as características pessoais.

Os conhecimentos específicos de ensino englobam os conhecimentos da matéria que o professor leciona. É o bloco de conhecimentos que há maior consenso entre os pesquisadores. Ninguém ensina o que não sabe. Por isso, a necessidade de um profissional que conheça

minuciosamente o seu objeto de trabalho, que entenda as propriedades, as aplicações e as transformações do que ensina capaz de fazer uma seleção dos conteúdos mais relevantes para a turma que ensina.

No bloco de conhecimentos e habilidades pedagógicas, está a habilidade de planejar um processo didático. Assim, ao docente do ensino superior faz necessário a capacidade de estruturar objetivos claros e atingíveis em suas aulas, respeitando a realidade e as especificidades dos alunos; ter um vasto conhecimento de metodologias de ensino, sabendo utilizar por exemplo, metodologias ativas em suas aulas. Precisa ter conhecimento e saber utilizar diversos instrumentos avaliativos que sejam apropriados aos seus objetivos e práticas. Entendendo, inclusive, o erro como uma ferramenta de ensino que contribui para os planejamentos dos processos didáticos sequenciais. É imprescindível ainda ter conhecimentos políticos, sociais, e psicológicos que fundamentem suas práticas de ensino.

Além dessas características, o professor deve ter habilidades linguísticas e de comunicação. O professor ao longo de suas aulas precisa passar as informações da forma mais clara possível, para isto, é necessário que o professor tenha o domínio da linguagem culta, assim como o domínio da linguagem do estudante, buscando sanar os ruídos desse processo de comunicação. Assim como, ter uma capacidade de sintetizar, e organizar dados na fala, no quadro ou em outro recurso, a ser utilizado. O docente deve ainda ter uma boa instrução sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), buscando sempre ferramentas e aplicativos que facilitem o processo de ensino de aprendizagem, buscando suprir, por exemplo, as necessidades educacionais dos alunos.

O quarto bloco de características, são as características pessoais dos professores. Em se tratando de uma profissão que atende diretamente humanos, é preciso desenvolver algumas características em nós mesmos para conseguir atender e se relacionar bem com os alunos. Desta forma, é necessário o professor desenvolver empatia pela profissão e pelos alunos. Ao docente ainda é requerido equilíbrio emocional, maturidade e segurança para lidar com as diversas situações advindas desse campo de trabalho incerto. Neste bloco de características, acrescentamos ainda a necessidade de o professor conseguir se relacionar bem com os demais profissionais da educação, sabendo construir em conjunto, trabalhar em conjunto com a comunidade escolar.

Percebemos a complexidade de se tornar professor, e a necessidade de uma formação específica para tal. Mas como formar o professor com tais características? A resposta não é simples, mais perpassa por dois elementos centrais, a formação, inicial e continuada, e a prática e reflexão da prática.

Assim sendo, pensar uma formação inicial e continuada, que desenvolva ou potencializem estas características nos professores é essencial. Assim devemos ter modelos de formações que desenvolvam a autonomia, a criatividade, a proatividade e o manejo com as TIC's. Pimenta (2002, p. 188) reforça ainda a necessidade dos professores, ao longo de sua formação:

Sejam capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar, e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Por fim ressaltamos a importância da reflexão da prática, para desenvolvimento destas características profissionais. Conforme Schön (2008) e Pimenta (2002), a reflexão da prática, através de uma lente teórica permite ao docente uma práxis essencial para o desenvolvimento das competências profissionais do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência do ensino superior lida com um cenário singular, incerto, de lutas de poderes, sendo exigido do docente uma série de conhecimentos e habilidades, definindo um perfil profissional necessário para sua atuação profissional.

Conhecer este perfil profissional possibilita aos docentes e as instituições de ensino superior, refletir sobre suas concepções de ensino, permitindo-os perceber, por exemplo, que só conhecer o conteúdo a ser ensinado, não é suficiente para ensinar. Tendo como consequência, o repensar os currículos de formações inicial e continuada, que profissionalizem, de fato, o professor do ensino superior para suas práticas cotidianas. O que nos faz pensar, por exemplo, numa formação específica a todos que desejam lecionar no ensino superior. Assim como, essencial para discutir os critérios de seleção de entrada dos professores do ensino superior nas faculdades e universidades, sendo necessário a exigência de uma formação docente específica, preferencialmente vivenciado ao longo de sua pós-graduação, através de disciplinas específicas como Docência no Ensino Superior, ou Currículo e Docência no Ensino Superior.

Além disso, a compreensão da complexidade de ser docente nos reforça a necessidade de uma política de valorização profissional, que permita ao professor se dedicar a profissão.



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BRITO, C.; LORDELO, J. A. C. *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: uma visão do aluno*. Salvador: EDUFBA, 2009, 306 p.
- CANAU, V. M. F. *Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?* In: CANAU, V.M.F. (org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis.
- CUNHA, K. S. *Desafios da formação continuada no processo de construção da identidade profissional*. Revista Lumen, V.18, n.2, p. 61-75, São Paulo, jul/dez. 2009.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. 1. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010. 268 p.
- FIORENTINI, D. *A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em Matemática*. Revista de Educação, PUC – Campinas, Campinas, n.18, p. 107 – 115, junho 2005.
- GUIMARÃES, V. S. *A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão*. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) *Formar para o Mercado ou para a autonomia?* Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 129-150.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. Goiânia: UCG, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. P. 13-53.
- MASETTO, M. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MENDES, M. C. M. *O perfil do professor do século XXI desafios e competências: as competências profissionais dos professores titulares e professores na região de Bastos*. Granada: Universidade de Granada, 2011.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e formação docente*. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *et al.* Profissão Professor. In: NÓVOA, Antônio. *O presente e o passado dos professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.
- _____. *et al.* Vida de Professores. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA et al. *Professor Reflexivo no Brasil*. Organizadores: Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghendin. – São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

SCHON, Donald A.; *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. O. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 15-54 e 231-273.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 227-303.

ZALBAZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, 2. ed. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones, 2010. p. 63-167.