

**Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas:  
implicações para a formação inicial de professores**

**Teaching conceptions developed by the academics of the licenciatures:  
implications for initial teacher training**

*Osmar Mackeivicz<sup>1</sup>*

*Simone Regina Manosso Cartaxo<sup>2</sup>*

**Resumo:** O estudo tem por objetivo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. A questão central concebe o ensino como um processo intencional e peculiar que orienta a aprendizagem e cria cenários formativos. Reúne elementos articulados – professor, estudante, conhecimento. Considerando a centralidade do ensino no processo de formação inicial de professores, indagamos qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos de licenciatura. O eixo epistemológico que norteia a pesquisa e análise dos dados é a teoria como expressão da prática discutido por Martins (1989) e Santos (1992), e a educação bancária de Freire (1982, 1996). A natureza desta pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados para coleta de dados são questionários e grupos de discussão. Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os resultados desta pesquisa apontam que o ensino na universidade possui características de uma abordagem tradicional coexistindo com elementos de uma abordagem crítica. A relação professor-aluno ainda é preponderantemente verticalizada embora também sejam identificadas relações dialógicas. Há predominância da aula expositiva no espaço universitário, tendo como característica a transmissão de conhecimentos, no entanto emergem práticas problematizadoras que valorizam os conhecimentos dos acadêmicos. A avaliação adquire traços da avaliação formativa; porém, constata-se que predomina a avaliação quantitativa. O estudo aponta, também, para um distanciamento entre o professor e os acadêmicos, reafirmando, desta forma, o professor como dono do saber racional. A pesquisa apurou que há uma dicotomia entre teoria e prática, valorizando a teoria como guia para a prática, em oposição à teoria como expressão da prática. Os acadêmicos criticam o modelo tradicional de ensino e, a partir das suas vivências, elaboram um conceito em uma perspectiva crítica.

**Palavras-chave:** Didática; Formação inicial de professores; Universidade.

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze the teaching conceptions elaborated by the undergraduate students of the Ponta Grossa State University in order to subsidize the initial teacher training process. The central issue conceives teaching as an intentional and peculiar process that guides learning and creates learning scenarios. It brings together articulated elements - teacher, student, knowledge. Considering the centrality of teaching in the process of initial teacher training, we inquire about the conception of teaching developed by undergraduate students. The epistemological axis that guides the research and analysis of the data is the theory as an expression of the practice discussed by Martins (1989) and Santos (1992), and Freire's banking education (1982, 1996). The nature of this research is qualitative and the procedures used for data collection are questionnaires and discussion groups. The subjects of the research are academics of the degrees in Pedagogy, Mathematics and Biological Sciences of the State University of Ponta Grossa. The results of this research point out that university teaching has characteristics of a traditional

1 Doutorado em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPG. E-mail: [simonemcartaxo@hotmail.com](mailto:simonemcartaxo@hotmail.com)

2 Mestre em Educação. Coordenador de Pastoral do Grupo Marista no Colégio Marista PIO XII

approach coexisting with elements of a critical approach. The teacher-student relationship is still preponderantly vertical, although dialogic relationships are also identified. There is the predominance of the expository class in the university space, having as characteristic the transmission of knowledge, however, problematizing practices emerge that value the knowledge of the academics. The evaluation acquires traits of formative evaluation; however, it is verified that the quantitative evaluation predominates. The study also points to a distance between the teacher and the academics, thus reaffirming the teacher as the owner of rational knowledge. The research found that there is a dichotomy between theory and practice, valuing theory as a guide to practice, as opposed to theory as an expression of practice. Academicians criticize the traditional model of teaching and, from their experiences, elaborate a concept from a critical perspective.

**Keywords:** Didactic; Initial teacher training; University.

## Desafios para a formação de professores

Cunha (2016) destaca que a complexidade da profissão docente é reconhecida por suas características multifacetadas e pela multiplicidade de saberes que estão em jogo na formação. A concepção do professor formador como detentor do conhecimento e o estudante como depositário já não faz mais sentido na sociedade comunicacional, interativa, democrática, plural e multicultural em que vivemos. Esse modelo é questionado pelas exigências do mundo contemporâneo em que nos encontramos inseridos.

Superando a ideia do professor como detentor de todos os saberes e do ensino como transmissão-assimilação, Freire (1996, p. 22-23) insistentemente destacava que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente, que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Com Freire, evidenciamos uma proposta de formação de professores não petrificada, ao contrário, uma formação que exige um movimento dialético e dialógico. Este movimento supera a concepção tradicional de conceber o ensino e o papel do professor e caminha para um processo formativo em uma perspectiva horizontalizada, valorizando a produção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a experiência, tanto do aluno quanto do professor, é estabelecida uma relação entre sujeito-sujeito, e não uma relação unilateral sujeito-objeto. Esta concepção implica em valorizar o processo de ensino a partir da experiência dos sujeitos. Freire propõe um modo de interação entre professor e aluno pela mediação do professor entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. Em outras palavras, o centro do processo não está no professor em detrimento do aluno e nem vice-versa: o centro de processo encontra-se na práxis social de ambos.

Assim, concordamos com Imbernón (2012), Cunha (2010), Roldão (2007) e Freire (1996) ao afirmarem que o modelo de docente porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea.

Compreendemos que o contexto exige das Instituições de Ensino Superior, principalmente as responsáveis pela formação de professores, uma mudança de paradigma no modo de ensinar, buscando a superação do modelo aplicacionista<sup>3</sup> de formação de professores.

Gatti (2000) faz uma crítica a este modelo de formação destacando aspectos importantes para a sua superação e aponta para uma reformulação no modo de pensar/conceber o currículo, as práticas de ensino, a relação teoria e prática e o perfil do professor que se deseja formar. Ainda, Gatti e Barreto (2009) são enfáticas ao apontar a necessidade de uma revolução nas estruturas das instituições formadoras e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Dourado (2016) ressalta que há uma unanimidade em prol da defesa e, também, da necessidade de novos marcos para a formação dos profissionais do magistério. Um marco que é de fundamental importância é a aprovação do PNE 2014-2024, que traz, em suas vinte metas, cinco que versam sobre a profissionalização, incluindo, neste conceito, a formação de profissionais do magistério. Dentre estas metas, ressalta que:

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

Este alerta expressa a preocupação de que a formação de professores necessita articular elementos da teoria e da prática, de modo que a formação não se caracterize apenas pelo saber fazer e, por outro lado, não tenha a teoria como guia da ação prática.

Decorrente desse contexto somos provocados a repensar os modelos de formação de professores e olhar o espaço educacional/formativo não como algo estanque, à parte da sociedade, descontextualizado. Esses contextos questionam a função da instituição educativa e as funções do professor, exigindo uma mudança de paradigmas, de posicionamentos e de cultura profissional. Neste sentido, Diniz-Pereira (2011) chama a atenção para fragmentação que existe no campo da formação de professores, principalmente na relação dicotômica entre teoria e prática.

O papel da universidade é fundamental para que o futuro professor não seja apenas reprodutor/transmissor, mas que seja um sujeito que se posicione com rigor diante das interpelações que se apresentam. O modelo de universidade que temos hoje possibilita essa formação? A concepção de ensino que os acadêmicos elaboram durante a graduação possibilita essa mudança ou reafirma o modelo reprodutivo?

Entendemos que a formação inicial deva oferecer as bases para a elaboração de novos conhecimentos que, por sua vez, continuarão a ser elaborados ao longo da sua trajetória profissional, como afirma Cunha (2016, p. 68) que a formação inicial na universidade “pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público” contudo “representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido”.

A compreensão de que a formação inicial não é suficiente para o exercício da profissão implica em investimentos no desenvolvimento do profissional docente. No entanto, compreendemos que esta etapa

---

3 O modelo aplicacionista de formação de professores é caracterizado pela distribuição do conhecimento a ser colocado em prática, ou seja, aprende-se teoricamente para depois aplicar os conhecimentos na prática.

da formação inicial contribui significativamente para todo o processo de constituição do indivíduo como docente nos levando a pensar na concepção de ensino assumida pelas universidades.

Considerando objetivo proposto nesta pesquisa, fundamentamo-nos nas discussões de Veiga (2006, p. 20-25) para quem o ensino constitui tarefa básica do processo didático e corresponde a diversas dimensões que auxiliam a compreender a complexidade desta tarefa que “não é linear nem independente do contexto social”. Ensinar significa interagir e compartilhar, pois é uma “atividade que se manifesta concretamente no âmbito das relações humanas”. Ensinar exprime afetividade, sem acontecer fora da dimensão cognitiva, o que “significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático”. Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico, em que “o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. Ensinar exige planejamento didático, não constituindo “apenas uma expressão técnica e linear” (VEIGA, 2006, p. 20-25).

Conceber o ensino desta forma exige comprometimento do professor com a produção do conhecimento, e o envolvimento do aluno no processo, no qual ele desempenha o papel de protagonista.

Portanto, sendo o ensino uma atividade intencional, não linear, que orienta os processos de aprendizagens e cria cenários formativos, e considerando a centralidade do processo de ensino na formação inicial de professores, indagamos: qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos das licenciaturas? A partir desta questão delineamos como objetivo deste estudo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade, a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. O estudo desenhou-se em uma perspectiva qualitativa, por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados. Os instrumentos utilizados foram questionário e grupos de discussão.

Para analisar a concepção de ensino dos acadêmicos, assumimos, nesta pesquisa, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2006), no qual o estudante é concebido como um ser historicamente situado e portador de uma prática social com interesses, e um conhecimento que adquire nesta prática, não podendo ser ignorados pela universidade. Martins (2006, p. 95-97) afirma que,

nesta concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas inverte-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos [...] são as formas de agir vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.

Diante desse contexto que envolve o ensino, compreendemos os cursos de licenciatura como espaço privilegiado, no qual o acadêmico insere-se em processos que lhe permitem a elaboração de conceitos sobre sua ação docente e sobre o que ele compreende como ensino. Tais concepções elaboradas também durante a graduação orientarão a prática educativa e, por isso, faz-se necessário, durante a licenciatura, a construção de conhecimentos que possibilitem ao egresso estabelecer posicionamentos críticos em relação às práticas estabelecidas.

## Metodologia da pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas com os acadêmicos das licenciaturas da Universidade nos anos de 2015/2016/2017.

Participaram desta pesquisa um total de 91 (noventa e um) acadêmicos das licenciaturas, sendo 45 (quarenta e cinco) do curso licenciatura em Pedagogia; 24 (vinte e quatro) do curso licenciatura em Matemática e 22 (vinte e dois) do curso licenciatura em Ciências Biológicas. Optamos por incluir acadêmicos de três licenciaturas intencionando obter a representação de diferentes áreas: Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Letras e Ciências Biológicas e da Saúde. A fim de proporcionar reflexões e oferecer subsídios para pensar a formação de professores na Universidade, focalizamos a pesquisa com os acadêmicos do último ano da graduação de cursos presenciais.

No decorrer da coleta e análise dos dados, no que se refere aos sujeitos desta pesquisa, a fim de preservar a identidade dos participantes, utilizamos letras para identificar Pedagogia (P), Matemática (M) e Ciências Biológicas (C), que são as iniciais dos cursos e que também irão compor a identificação. Exemplificamos da seguinte forma: S e P do curso de pedagogia = (S.P), esta identificação refere-se aos dados advindos dos questionários. Os dados coletados nos grupos de discussão são identificados desta maneira GD I (Grupo de discussão I) e GD II (Grupo de discussão II), seguidos da letra S (sujeito) e o número de identificação do sujeito no grupo, da seguinte forma: Grupo de discussão I sujeito 3 (GD I S3).

No primeiro momento, para coleta de dados desta pesquisa, utilizamos o questionário como estudo exploratório, com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicadas através do *Google Docs*, também com questionários. Ao final de cada questionário havia a opção para os participantes manifestarem a intenção de colaborarem no grupo de discussão. Caso a resposta fosse positiva, o participante era convidado a deixar um contato (telefone ou e-mail) para posterior comunicação.

Tendo em mãos os questionários respondidos pelos acadêmicos, elaboramos o roteiro para a aplicação dos grupos de discussão, segunda etapa da coleta de dados desta pesquisa. Conforme Weller (2010) o grande objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados e suas visões de mundo.

## Os acadêmicos e o processo de ensino

Ao compreender que o contexto atual exige das instituições Ensino Superior responsáveis pela formação de professores realizem mudanças no modo de ensinar superando a gênese centralista, transmissora e seletora, desenvolvemos esta pesquisa almejando analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. A análise dos dados foi realizada tomando como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1989) situando historicamente o acadêmico portador de uma prática social a ser reconhecida pela universidade. Os acadêmicos, a partir da prática como discentes e do processo de formação docente vivenciado no curso de licenciatura, elaboram conceitos sobre o ensino que nos oferecem pontos de partida para repensar o processo que é intencional e expressa a concepção de quem o propõe.

Assim, a partir do lugar de fala dos acadêmicos (questionários e grupo de discussão) elegemos categorias de análise assim definidas: a relação professor-aluno; a aula; a relação teoria e prática; a avaliação; o professor do Ensino Superior.

- A relação professor-aluno

A relação professor-aluno destacou-se como um dos elementos constitutivos do processo de ensino. A partir do agrupamento, observamos dois aspectos que ilustram esta categoria, conforme o quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** - Relação professor-aluno

Relações dialógicas	Relações verticalizadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- boa relação; respeitosa;</li> <li>- abertos ao diálogo;</li> <li>- são acessíveis;</li> <li>- dedicados e ensinam bem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não se preocupa com os alunos;</li> <li>- relação de superioridade;</li> <li>- é o centro do processo;</li> <li>- deposita conhecimentos;</li> <li>- relação tradicional-hierarquização;</li> <li>- não compreendem o perfil os alunos;</li> <li>- não respeitam as dificuldades;</li> <li>- professores tradicionais;</li> <li>- relação inexistente;</li> <li>- não gostam de dar aulas e não as preparam;</li> <li>- não se importam em preparar para docência;</li> <li>- relação de autoridade;</li> <li>- existem os intocáveis;</li> <li>- não respeitam as dificuldades dos alunos e tratam todos como se tivessem o mesmo potencial.</li> </ul>

Fonte: os autores (2017)

As expressões dos acadêmicos acerca da relação professor-aluno assumem duas perspectivas: de um lado, eles identificam posturas de diálogo e, de outro, a relação verticalizada. Ao pensarmos a relação professor-aluno sob o olhar da verticalização, inferimos que esta adquire aspectos da abordagem tradicional, na qual cabe ao professor transmitir conhecimentos, e o aluno é concebido como uma tábula rasa. Relação essa já discutida autores como Saviani (1980) ao explicar que na perspectiva tradicional, o papel do professor é transmitir o conhecimento, independente do interesse do aluno e, Mizukami (1986), ao destacar a importância de compreender que, em uma relação verticalizada, um dos polos detém o poder decisório em relação ao processo de ensino, e neste sentido, o professor é aquele que conduz os alunos na direção dos objetivos colocados pela escola ou pela sociedade.

A dimensão dialógica é entendida por Freire (1970) como uma relação horizontal e não vertical, na qual professor e aluno se educam juntos em diálogo, valorizando o saber de cada um. Para Freire, a dialogicidade produz a consciência libertadora e transformadora. As relações que se estabelecem entre professor-aluno e que são pautadas por estes princípios garantem um processo formativo capaz de romper com a lógica da transmissão-assimilação.

Para Veiga (2006), a dimensão dialógica do ensino ocorre a partir das relações que se estabelecem entre professor-aluno-conhecimento, fazendo com que os laços afetivos sejam propulsores da concretização de um processo didático baseado na interação e no compartilhar, que acontece no âmbito das relações humanas.

Os acadêmicos expressam esta relação de várias maneiras: “A relação professor-aluno depende, mas a maioria não se preocupa com seu aluno, e muito menos com sua realidade sendo que isso é nos ensinado; porém, não acontece” (S.P 13); “O professor é superior, não existe contato entre aluno e professor. Falta

uma discussão sadia entre professor e aluno” (GD II S. 3); “A relação entre professores e alunos, na maioria das vezes é boa, mas há professores que se acham intocáveis, e que não se pode nem perguntar nem muito menos conversar com o professor” (S.C 77).

Por outro lado, os acadêmicos também apontam a existência de uma relação baseada no diálogo e mais horizontal: “A relação professora aluno há uma grande variação, a maioria são acessíveis, como também existem quem só esteja na universidade. Ocorre professores que percebemos que não gostam de ministrar aulas e não preparam as mesmas” (S.C 82); “Com relação aos professores e sua relação com os alunos, nota-se que é uma relação respeitosa apesar de notar algumas vezes a falta de comprometimento com o curso o que caracteriza a minoria dos profissionais” (S.C 74).

Os acadêmicos expressam alguns aspectos fundamentais na relação professor-aluno que contribuem na elaboração de uma concepção de ensino sob uma perspectiva crítica. Imersos em um espaço contraditório, que reproduz uma concepção tradicional de centralização, superioridade e verticalização, concebem o ensino em uma perspectiva para além da transmissão-assimilação, um ensino que não seja desconectado da realidade, mas que seja uma prática intencional permeada por um contexto em que os sujeitos sejam considerados como seres históricos e culturais.

- A aula

O conceito de aula é uma construção histórica e constitui-se como campo de lutas e conflitos, bem como de intencionalidades. É um conceito determinado pelo contexto histórico e compreendido nas posturas empreendidas na realização da aula. Para Romanowski e Martins (2008) a aula não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas que expressa também as dimensões sociais de tempo histórico.

Para definir esta categoria, conforme sistematização do quadro 2, nos fundamentamos em Santos (1984), nos possibilitando compreender a aula sob duas perspectivas: a aula enquanto distribuição do conhecimento, na qual a preocupação é transmitir o conhecimento, sem problematizar a realidade e o contexto no qual foi produzido; e a aula enquanto produção do conhecimento, a qual adquire uma perspectiva crítica, pois requer problematização, tendo como base o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.

**Quadro 2 - A Aula**

Distribuição do conhecimento	Produção do conhecimento
- aulas tradicionais (professor na frente e aluno na carteira); - não é uma aula dialógica; - reprodução de documentos; - discussões estão longe da realidade; - aulas expositivas; - falta didática nas aulas; - aulas são repetições de slides; - o conhecimento é superficial; - aulas expositivas (cansativas, entediantes e maçantes); - a aula é transmissão e não valoriza as vivências dos acadêmicos.	- existem novas metodologias; - aulas expositivas dialogadas; - os professores preocupam-se com os alunos; - os professores refletem sobre a prática escolar; - aula dialógica; - valorizar o conhecimento dos alunos;

Fonte: os autores (2017)

Nesta categoria observamos aspectos da aula enquanto distribuição do conhecimento e aula com produção do conhecimento. Notamos que a aula não exprime neutralidade, mas se constitui a partir de uma concepção de sociedade, de homem, de educação. Evidenciamos, assim, a aula universitária como a materialização de um projeto de universidade. Na fala dos acadêmicos, evidenciam-se as tensões e contradições acerca da aula: “Existem também professores que falam o tempo inteiro nas aulas e não dão espaço para os alunos participarem, não é uma aula dialógica, é mais uma reprodução de documentos e conteúdos” (S.P 3); “O professor sempre tem razão e o acadêmico em segundo plano, com discussões e ideias que muitas vezes ficam longe da realidade que encontramos nas salas de aula onde trabalhamos ou fazemos estágios” (S.P 16); “O ensino na universidade é um ensino teórico, tradicional, onde o quadro de giz é predominante, ou as aulas são repetições de slides intermináveis, onde o conhecimento é transmitido de forma superficial” (S.M 57); “Por ser um curso de licenciatura as aulas deveriam ser voltadas para a licenciatura e não para o bacharelado com geralmente é” (S.M 48); “As aulas poderiam levar em consideração o que os alunos já sabem sobre os conteúdos, afinal, não entramos ‘vazios’ no curso” (S.C 76); “É bem tradicional, dá pra contar as disciplinas que fazem com que as aulas sejam de uma maneira diferenciada que não seja só conteúdo, e que ficam na hora da prova cobrando conceitos que você decora pra prova e depois esquece, eu acho que o que caracteriza o curso é essa forma de ser tradicional” (GD II S 5); “Os professores pedem que a gente faça diferente, mas na sala de aula as práticas são tradicionais, e eles colocam só leitura e aí fica aquela coisa maçante em sala de aula” (GD II S 1).

Identificamos a predominância da aula expositiva e da aula como transmissão de conteúdos, na qual o professor é o centro e o aluno é concebido como tábula rasa, reafirmando a verticalização existente nos processos de ensino. É necessário ressaltar que a aula expositiva em si não é negativa, o que precisamos discutir é como esta aula expositiva acontece. Na perspectiva da produção do conhecimento, entendemos o professor e o aluno como sujeitos protagonistas que analisam, problematizam e produzem conhecimentos. Deste modo, compreendemos os sujeitos como seres que possuem saberes e que estes saberes são valorizados no espaço da aula.

Os acadêmicos levantam algumas possibilidades que caminham na perspectiva da produção do conhecimento: “O ensino na universidade poderia ocorrer além da sala de aula, promovendo aulas-passeio, curiosidades e metodologias diversas das que nos deparamos no cotidiano. Sair da rotina significaria algo muito interessante para o aprendizado” (S.P 22); “Poderia ocorrer de forma onde se utilizasse mais o uso das tecnologias em sala de aula, pois o ensino dentro da universidade não está acompanhando o avanço tecnológico” (S.M 44).

A percepção dos acadêmicos é endossada nas discussões de Imbernón (2012), que destaca a importância de mudar o modo como se concebe a aula e romper com a reprodução da docência enquanto círculo vicioso. Cunha (1997) afirma a necessidade de os professores fazerem uma reflexão crítica sobre suas práticas e, assim, inovar, no sentido de romper com a lógica dominante. Os acadêmicos apontam para uma concepção de aula que valorize as questões advindas da prática e as problematize, para que se possa produzir conhecimentos que sejam expressões da prática.

- A relação teoria e prática

A falta de articulação entre a licenciatura e a realidade em que os licenciandos irão atuar, as escolas, é um dilema a ser enfrentado nos cursos de formação de professores. Ao tratar da relação teoria e prática buscamos relação entre a escola básica e a universidade entendendo com Cartaxo (2014) que os cursos de



licenciatura foram criados para formar professores a fim de atender às demandas da escola. As licenciaturas não têm razão de existir desvinculadas das necessidades geradas pela escola sendo imprescindível uma interlocução verdadeira entre a escola básica e as licenciaturas numa perspectiva de licenciatura alfabetizadora, compreendo o conhecimento em totalidade.

Neste sentido, o distanciamento e falta de interlocução entre escola básica e universidade são evidenciados quando os acadêmicos levantam questões da teoria e da prática sintetizadas no quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 - Relação teoria e prática**

Fragilidades	Possibilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a falta de conhecimento da realidade da escola dificulta a relação teoria e prática;</li> <li>- são poucos professores que relacionam teoria e prática;</li> <li>- enfoque na teoria;</li> <li>- falta articulação com a prática;</li> <li>- teórico sem expressões da prática;</li> <li>- a teoria não está relacionada na prática;</li> <li>- é uma teoria descolada da prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- necessidade de uma melhor articulação das disciplinas com a prática;</li> <li>- a universidade possibilita colocar a teoria com a prática através de projetos;</li> <li>- valorizar mais a relação teoria e prática.</li> </ul>

Fonte: os autores (2017)

Os acadêmicos mencionam aspectos que vivenciam na universidade, relacionados à postura docente, e estabelecem críticas aos posicionamentos distantes da realidade dos docentes dos cursos de licenciatura. Isto leva à compreensão de que, mesmo diante das críticas, elaboram um conceito de ensino que caminha na direção do eixo epistemológico que assumimos, a teoria como expressão da prática, e não apenas a teoria como guia da prática. Estas discussões trazidas à tona pelos acadêmicos demonstram a fragilidade conceitual acerca da relação teoria e prática nos espaços universitários. Os acadêmicos tecem críticas à dicotomia existente entre teoria e prática, e compreendem que a teoria não pode ser entendida como guia para prática, mas que a teoria necessita ser expressão da prática. Neste sentido, os acadêmicos afirmam: “Alguns professores que lecionam, demonstram pouco conhecimento da realidade escolar, o que acaba por dificultar o trabalho em sala e conseqüentemente na possibilidade de fazermos a relação teoria e prática” (S.P 11); “Dentro da universidade, o ensino muito tradicional, principalmente por sermos da licenciatura. A maioria de nossos professores não são licenciados, ou seja, eles não tem uma experiência nas escolas, então muitas vezes aquilo na teoria é muito fácil na prática é diferente, e isso nós vemos nos estágios como que a teoria se relaciona com a prática”(GD II S 7); “Bastante teórico porque a gente não vê muitas vivências da prática, alguns professores tentam relacionar, muitos professores não passaram pela prática da escola, então eles não têm a vivência nem de coordenador pedagógico nem professor dos anos iniciais e nem finais, eles seguiram a carreira acadêmica e já foram para o estudo mais aprofundado de mestrado e doutorado e não tiveram a essa vivência, é isso que acho que falta para deixar mais significativo nossos estudos na sala de aula” (GD I S 5).

Nesta categoria, percebemos a preocupação dos acadêmicos em estabelecer uma relação entre teoria e prática. A fala dos acadêmicos representa esta preocupação e, de certa maneira, uma angústia: “Não que a teoria é descolada da prática, mas porque se trabalha uma teoria que é descolada da prática” (GD I S 1); “É exatamente isso, a teoria não está relacionada com a prática na universidade, e os professores julgam essa questão que quando os alunos vão pra prática não conseguem fazer a relação teórico-prático, claro que não

consegue, por que os professores da universidade esqueceram o que é escola eles estão muito ligados nas teorias, nos estudiosos que eles precisam aprofundar” (GD I S 4).

Os acadêmicos sintetizam a ideia de que, na universidade, há uma teoria descontextualizada da realidade, e que o desafio da relação teoria e prática fundamenta-se no eixo epistemológico de que a teoria é expressão da prática, e não a teoria como guia para prática. Essa questão é uma discussão presente e permanente como apontado por vários autores que defendem a dissociabilidade entre a teoria e a prática (SAVIANI, 2008; GAMBOA, 2003).

- Avaliação

Compreendemos, em nossa pesquisa, a avaliação integrada ao processo de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 149), embora por muito tempo a avaliação tenha sido considerada apenas como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 1998). Esta categoria se expressa, na fala dos acadêmicos a partir de dois aspectos fundamentais: a avaliação processual/formativa e a avaliação quantitativa/descomprometida, conforme o quadro 4, a seguir

**Quadro 4 - Avaliação**

Processual/formativa	Quantitativa/descomprometida
- depende do professor, tem os que avaliam de acordo com as suas concepções; - os instrumentos são condizentes com as ementas; - há diversidade de formas de avaliar; - levam em consideração o perfil dos alunos; - alguns professores buscam novas formas de avaliar.	- não é pensada no acadêmico; - é apropriação de notas (tradicional); - não se preocupa com o aprendizado; - a avaliação é somente prova, como se fosse soberano; - valoriza a quantidade e não a qualidade; - não há <i>feedeback</i> .

Fonte: os autores (2017)

Os acadêmicos identificam, nas práticas universitárias, duas concepções em relação à avaliação: por um lado, identificam a avaliação como processual e formativa conforme argumento de Luckesi (2011, p. 148) ao explicar que o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem”, investigando o que o aluno aprendeu, ou não, durante o processo de ensino; por outro lado identificam a avaliação quantitativa e descomprometida com o processo formativo.

Não objetivamos discutir os instrumentos avaliativos utilizados na universidade, mas as concepções que se expressam acerca da avaliação. Deste modo, os acadêmicos pontuam: “Na maioria está baseado em um sistema avaliativo, como provas e trabalhos em todos os períodos de forma intensa, utilização de textos, seminários e trabalhos escritos, o qual o professor sempre tem razão e o acadêmico em segundo plano, com discussões e ideias que muitas vezes ficam longe da realidade que encontramos nas salas de aula onde trabalhamos ou fazemos estágios” (S.P 16); “E, por fim, os instrumentos e formas de avaliação são somente provas, como se esse meio fosse único e soberano. A meu ver nós avaliamos os acadêmicos de muitas formas e em vários aspectos, como frequência, participação, respeito, trabalho em grupo, interação com as outras turmas, professores, palestras, encontros” (S.M 45); “A avaliação são essas provas que é para você saber o conceito” (GD II S 5); “A avaliação e os instrumentos utilizados deixam muito a desejar. Muitas vezes sentimos dificuldade em mostrar o que sabemos através e uma avaliação a que somos submetidos” (S.C 75); “A maior parte dos professores ainda utilizam formas de avaliação antiga e sempre repetindo para todas as turmas que dão aulas por vários anos, mas tem professores, principalmente os mais novos que estão tentando fazer um novo jeito de avaliar” (S.C 77).

Ao tecer essas críticas os acadêmicos apontam para uma concepção de avaliação imbricada no processo de ensino e pensada como mediação no processo de desenvolvimento e não como forma de poder, “a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação [...] e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado” (BARRETO *et al*, 2001, p.55).

Os acadêmicos identificam práticas avaliativas dos professores e compreendem a avaliação como processual/formativa, expressão de um processo dialético e dialógico, superando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo. Neste sentido, os acadêmicos afirmam: “As formas de avaliação são variadas e ajudam os alunos” (S.P 44); “No que tange as formas de avaliação em sua grande parte são justas e permitem ao aluno alcançar os resultados necessários, mas olhando por outro lado poderia existir uma avaliação que levasse em conta o desempenho da turma” (S.M 50); “Os professores na avaliação de forma geral levam em conta o perfil do aluno, as capacidades de cada um, assim nas disciplinas pedagógicas os professores não fazem prova escrita, avaliação a participação e apresentação de trabalhos e o desenvolvimento durante a disciplina” (S.C 68).

Encontramos nesses excertos argumentos que caracterizam o processo avaliativo vivenciado na universidade demonstrando lacunas a serem superadas na formação de professores.

- O professor do ensino superior

A formação de professores do Ensino Superior tem sido foco de muitas pesquisas considerando a complexidade da docência universitárias, a relação entre a formação didática e a experiência profissional, a competência científica, a identidade do profissional e, em especial, nos cursos de licenciatura o conhecimento específico e sua relação com a docência.

Compreendendo a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior, e destacando que a dimensão do ensino é intencional e não linear, os acadêmicos das licenciaturas apontam aspectos sobre o professor do Ensino Superior, conforme quadro 5, a seguir:

**Quadro 5 - O professor do ensino superior**

Professores referência	Professores centralizadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhores professores;</li> <li>- bem preparados;</li> <li>- demonstram ter preparado as aulas;</li> <li>- professores excelentes;</li> <li>- preocupam-se com os alunos;</li> <li>- refletem sobre a prática escolar;</li> <li>- professores atenciosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- do tradicional aos atualizados;</li> <li>- apresentam o conteúdo;</li> <li>- conteúdos fragmentados;</li> <li>- demonstram pouco conhecimento da realidade escolar;</li> <li>- sempre têm razão;</li> <li>- estão longe da realidade escolar;</li> <li>- educação bancária;</li> <li>- tradicionais;</li> <li>- não se preocupam com a aprendizagem;</li> <li>- relação dominante;</li> <li>- professores que não sabem o conteúdo;</li> <li>- não planejam em conjunto;</li> <li>- professores bacharéis sem conhecimento de sala de aula;</li> <li>- não têm didática;</li> <li>- declaram os conteúdos;</li> <li>- interessados apenas em passar conteúdo;</li> <li>- não se preocupam com os alunos;</li> <li>- os alunos são vistos como inferiores.</li> </ul>

Fonte: os autores (2017)

Os acadêmicos reconhecem professores que servem de referência para a sua a sua formação inicial. Sobre isso Formosinho (2009) explica que em uma primeira etapa a formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Já uma segunda etapa da formação prática do futuro professor consiste na prática docente de seus formadores. Os licenciandos avaliam seus formadores constantemente e estes passam a ser modelos de aprendizagem da profissão.

Neste sentido, destacam-se os estudos de Cunha (2006), Gatti (2004), e Pimenta e Anastasiou (2002), pesquisas que têm apontado um descompasso envolvendo a realidade que o professor encontra na universidade e o ensino que esse professor pratica. Cunha (2010) afirma termos um modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado com aulas magistrais que não mais atendem às necessidades da sociedade contemporânea. Corroborando o pensamento de Cunha (2010), os acadêmicos afirmam: “A maioria dos professores está preocupada em passar conteúdos e poucos se interessam em associar métodos didáticos que poderiam ser usadas na futura profissão dos acadêmicos de licenciatura” (S.C 90); “Os professores não estão preocupados com os alunos. A gente não é incentivado a estudar. O incentivo não vem do professor, e todos os alunos são vistos como inferiores aos professores nenhum trata você como colega, muitos te tratam como se você fosse mestrando ou doutorando que você tem que saber além” (GD II S 1); “E muitos de nós já vivenciamos a escola, então tem coisas que nós vemos na prática e que gostaríamos de aprender a partir da concepção de nossos professores, e nós não temos essa liberdade de expor isso” (GD I S 5).

Nosso estudo aponta para um distanciamento entre o professor e os acadêmicos, reafirmando, desta forma, o professor como dono do saber racional e o estudante como uma *tábula rasa*, depositário de certo conteúdo. Alguns estudos apontam que muitos professores possuem lacunas em sua formação pedagógica, demonstrando dificuldades na utilização de novas metodologias e estratégias de ensino. Os programas de pós-graduação de onde emergem os docentes do Ensino Superior possuem pouco, ou não possuem nenhuma disciplina que possibilite a discussão acerca da docência no Ensino Superior. Assim, muitos acabam reproduzindo os modelos de docentes e metodologias que vivenciaram em sua formação acadêmica.

Os acadêmicos demonstram uma preocupação em relação ao ensino quando se referem aos professores do Ensino Superior: “Podemos perceber um alto índice de professores bacharéis, sem ter muito conhecimento de como é a sala de aula, os quais também não conseguem transmitir os conteúdos com essa visão para que possamos aprender” (S.M 46); “Muitos, a totalidade, não tem didática necessária para estar em sala de aula. Existem professores que não se importam nem um pouco em ensinar o preparar o aluno para a docência” (S.M 49); “Tem professores que desvalorizam as licenciaturas” (GD II S 7); “Temos muitos professores bacharéis, e que não tem nenhum conhecimento de como é a realidade da escola, e nós sabemos como é, pois, estamos fazendo estágio” (GD II S1).

Os acadêmicos evidenciam a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010).

A docência no Ensino Superior cada vez mais adquire um caráter interativo, ou como defende

Cunha (2010), o professor deve ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Reiteramos que o professor continua sendo figura importante no processo de ensino e aprendizagem ao assumir postura de mediador do processo, estimulador do pensamento crítico e reflexivo. Neste sentido, os acadêmicos reconhecem nos professores da universidade aspectos promissores: “Possui, na minha opinião, os melhores professores, muitos reconhecidos nacionalmente em suas áreas de pesquisa. A relação e abertura destes profissionais, o acesso aos mesmos enriquece a formação do acadêmico” (S.P 1); “Os professores demonstram ter preparado as aulas, pois enviam os materiais que serão trabalhados com antecedência (S.P 11); “Os professores se preocupam com os estudantes, de como ele aprende o conteúdo” (S.P 34); “A universidade possui ótimos professores, onde nos levam a refletir sobre a prática docente” (S.C 66).

O perfil dos professores das licenciaturas exige posicionamentos frente às demandas processos de ensino e aprendizagem, valorizando e respeitando as diferenças de seus alunos, sejam elas sociais, culturais ou físicas de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Almeja-se um docente articulador entre a universidade e educação básica e comprometido com as questões que envolvem a educação, mantendo-se sempre em processo de formação.

### Considerações finais

Consideramos a Universidade produtora e disseminadora do conhecimento científico, articulada a um projeto de sociedade e de país, contribuindo na formação de professores. Inerente à Universidade, estabelecemos nossas reflexões a partir da concepção de sujeitos que se interpelam entre si, e que fundamentados em uma dimensão dialógica produzem conhecimentos que não advêm da relação sujeito-objeto verticalizada, mas que emanam de uma relação sujeito-sujeito horizontalizada. Concordamos com as críticas de Freire (1970) em relação ao modelo de educação bancária, reprodutora de conhecimentos e que despreza os sujeitos enquanto seres históricos, culturais, sociais, possuidores de uma prática adquirida pela experiência.

Conceber o sujeito a partir desta perspectiva converge como objeto de estudo de nossa pesquisa, pois procuramos, ao longo desta investigação, valorizar as concepções de ensino dos acadêmicos, trazendo elementos que a constituem e a definem, mediado pelo referencial teórico-epistemológico da teoria como expressão da prática. O objeto de estudo articula-se com este eixo epistemológico, pois considera a prática dos acadêmicos e a sistematização coletiva do conhecimento visando à superação do ensino enquanto distribuição do conhecimento, contribuindo para a perspectiva do ensino como produção do conhecimento. Nossa pesquisa propõe um enfrentamento a estes posicionamentos centralizadores, a partir da sistematização coletiva dos conhecimentos defendida por Martins (1989), valorizando a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação e a incerteza, próprias do sujeito cognoscente, entendendo o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição do acadêmico. Deste modo, o centro do processo não se encontra no professor e nem no acadêmico, mas desloca-se para a práxis social.

Nossa pesquisa ouviu acadêmicos em relação ao ensino na universidade e apontou incoerências e descompassos em relação à formação dos futuros professores. Isto se expressa quando indicam as formas de aula, a relação professor-aluno, o processo avaliativo, a relação teoria e prática e a postura do professor

do Ensino Superior. As análises decorrentes deste estudo apontam para alguns aspectos relacionados ao ensino e à formação de professores:

- As relações que os acadêmicos vivenciam no espaço da universidade são contraditórias. O projeto de formação de professores fundamenta-se numa perspectiva crítica, porém as relações verticalizadas ainda existem e desconsideram os conhecimentos dos acadêmicos. Essa contradição é percebida pelos acadêmicos e contribui para que construam uma concepção de ensino diversa daquela que existe na universidade;
- Os acadêmicos elaboram suas concepções sobre o ensino. Emergem duas concepções: uma vivenciada pelos acadêmicos no espaço universitário e outra concebida pelos mesmos. A vivenciada endossa a distribuição do conhecimento; e a concebida, a produção. Ao conceber o ensino como produção do conhecimento, considera-se que os acadêmicos elaboram este conceito tendo como ponto de partida as suas práticas como estudantes, que servem de reflexão e que caminham no sentido da teoria como expressão da prática. Por outro lado, as vivências na universidade reafirmam a perspectiva da distribuição, desconsiderando que os acadêmicos são capazes de produzir conhecimentos, assumindo a teoria como guia para prática.
- Das contradições nasce um alerta. Este alerta expressa a preocupação de articular elementos da teoria e da prática, de modo que a formação não se caracterize apenas pelo discurso do saber fazer e da teoria como guia da ação prática.
- Exige-se do professor formador um movimento dialético e dialógico sobre o processo de ensino.

Os acadêmicos, imersos em espaços contraditórios, elaboram conceitos a partir de uma perspectiva crítica na prática, mediada pela reflexão teórica, apontando para a emergência de repensar o modelo de ensino adotado nos cursos de licenciatura da universidade. Estes posicionamentos trazem implicações para o campo da formação de professores, no sentido de valorizar as expressões dos sujeitos em prol de uma formação menos fragmentada e mais articulada com as práticas dos envolvidos.

Ao ouvir os acadêmicos voltamos a Freire (1996, p. 23) que nos explica sobre essa relação: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

## Referências

BARRETO, E. S. S. PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, n. 4, v. 9, Novembro de 2001, p. 49-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. Curitiba: CRV, 2014.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D; MOROSINI, M (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 79-93.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: FERREIRA, M, P; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores nas licenciaturas**: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da UFMG. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DOURADO, L. F. **Formação de profissionais do magistério da educação básica**: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & educação, Ano XXI. Nº 1, jan/jun 2016, p. 27-39.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009. p. 93-117.

FREIRE, P. A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v. 21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 116-130.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira**: Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. (Org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: Para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1989.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: papirus, 2006.

MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- ROLDÃO, M. C. A função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1980.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.