

REFLETINDO SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA A PARTIR DE UM FRAMEWORK DE ANÁLISE DO CHA (CONHECIMENTO, HABILIDADE E ATITUDE)

Denis Forte, Priscila Beni

Este capítulo convida o leitor a refletir sobre conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) docentes em sala de aula e o processo de ensino-aprendizado. Para contribuir com tal reflexão, os autores primeiramente apresentam o cenário pedagógico nas IESs (instituições de ensino superior) brasileiras abordando o papel do professor universitário e falta de treinamento pedagógico. Em seguida é apresentado um *framework* de desempenho docente em sala de aula a partir do CHA cujo objetivo principal é exhibir quais os elementos do CHA estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, e a forma como podem ser incorporados pelos professores em um processo de melhoria contínua.

INTRODUÇÃO

O setor de educação superior brasileiro tem apresentado fortes mudanças nas últimas duas décadas e grande parte delas surgiram com o aumento do número de instituições de ensino superior (IES) (BARROS, 2015). Nos últimos anos, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil aumentou expressivamente: de 2000 a 2013 houve um crescimento total de 102 %. Neste mesmo período, a taxa de matrícula em cursos presenciais cresceu 129%, e as IES privadas foram responsáveis por 71% dessa taxa versus 29 % das públicas (SEMESP, 2015). A quantidade de docentes nas IES também cresceu: somando públicas e as privadas, de 2005 para 2015 o número foi de 292 mil 388 mil, entre especialistas, mestres e doutores (INEP, 2015).

Apesar do crescimento do número de professores universitários no Brasil, infelizmente as preocupações com a necessidade de seu preparo pedagógico são quase inexistentes, por isso, os cursos de graduação têm sido alimentados por docentes titulados sem a menor competência pedagógica ocasionando a desvalorização do ensino, cuja a falta de amparo legal e não obrigatoriedade da formação pedagógica são as principais responsáveis por tal acontecimento (LDB, 2014; MASETTO, 2006; PACHANE; PEREIRA, 2004).

Sem preparação pedagógica a tarefa de ensinar fica mais complexa e para executá-la com efetividade, é necessário que o docente possua capacidade de autoformação, sendo esta

somente possível pela autoreflexão, emprego da autocrítica e criatividade como procedimentos de promoção de transformação e aprimoramento (MEIRIEU,2006).

Segundo Perrenoud, Altet e Paquay (2003) um “professor reflexivo” está sempre progredindo, pois, a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional, porque ela proporciona a conquista de métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes para a construção de novos conhecimentos, os quais, são reinvestidos na ação. Para Nazar (2016) o processo de autorreflexão se dá pela análise de competências que são o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo conhecido como CHA.

O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo primordial de todo educador (NAZAR 2016), por isso, este capítulo convida o leitor a refletir sobre que conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) docentes em sala de aula podem compor o processo de ensino-aprendizado e como eles podem ser aprimorados.

Para colaborar nesta reflexão, este capítulo apresenta um *framework* de análise do desempenho docente em sala de aula a partir do CHA, cujo o objetivo principal é identificar quais os elementos de conhecimentos, habilidades e atitudes estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, e a forma como podem ser incorporados pelos professores em um processo de melhoria contínua. Para identificar estes elementos o *framework* desenvolvido exhibe também quais são as principais unidades de análise e o que deve ser analisado no contexto de sala de aula.

O professor nas IES brasileiras e o treinamento pedagógico

Os perfis dos alunos e docentes nas Instituições de Ensino Superior têm mudado nos últimos anos e a sala de aula ainda é um local prerrogativo na promoção da aprendizagem (BENI; FRANCA; PEREZ, 2016). Neste contexto, devido ao impacto da tecnologia na educação universitária, das mudanças dos perfis dos agentes em sala de aula (professor e aluno) e das mudanças no setor educacional brasileiro, é necessário que os docentes reflitam sobre que técnicas e práticas de ensino aplicadas em sala de aula são efetivas e caminham junto com as crescentes transformações em direção a promoção da aprendizagem no ambiente universitário.

O papel do docente no ensino superior demanda capacitação própria e específica não se limitando apenas aos diplomas que o docente possua ou sua experiência de mercado (MASETTO, 2010). Ainda segundo este autor, apenas recentemente os docentes

universitários passaram a perceber que possuem também o papel de educadores e que isto demanda ter competência pedagógica.

Embora a autoreflexão e a disposição em aplicar novas técnicas de ensinamentos sejam muito importantes, existe outro elemento chave no contexto do aprimoramento contínuo do docente para promoção da aprendizagem em sala de aula: o treinamento. Segundo Lowman (2004), poucos professores são treinados para ministrar preleções estimulantes, conduzir discussões envolventes e criar relacionamento interpessoal com seus alunos de modo a promover a motivação e aprendizagem independente.

Masetto (1998) afirma que a formação para a docência universitária era vista como uma atividade menor e que a princípio, a experiência profissional tinha papel fundamental pois, acreditava-se, poderia lecionar aquele que soubesse realizar bem determinado ofício, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor. Neste mesmo contexto, Vasconcellos (1998) cita a falta de preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país, para ele, a graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

Segundo Pachane e Pereira (2004) na prática usual nas universidades brasileiras é percebida a desvalorização do ensino e a falta de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários no Brasil. Além disso, a legislação brasileira sobre educação, mais especificamente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário, uma vez que em sua nona edição publicada em 2014 não há artigo que mencione a obrigatoriedade de treinamento ou preparação do futuro docente universitário, somente dos futuros docentes da educação básica e fundamental:

Art. 65 do LDB (2014): “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”

Art. 66 do LDB (2014): - “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Dado que a educação de docentes, seu desempenho e o trato do conhecimento são essenciais ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica (NAZAR, 2016) e o cenário apresentado, percebe-se que há necessidade de reflexão por parte dos docentes universitários brasileiros, no que diz respeito às formas de aplicação e ampliação de

conhecimento, habilidades e atitudes em sala de aula, e o *framework* de análise de desempenho docente a partir do CHA, apresentado a seguir, pode ajudar docentes e discentes nessa reflexão.

O *Framework*: como e por que surgiu

Fruto do trabalho final da disciplina de Ensinos na Administração, e embasado no referencial teórico de ensino-aprendizagem estudado em sala de aula e nas observações de 86 horas/aula feitas em estágios docentes em turmas de graduação em Administração de Empresas, o *framework* apresentado neste capítulo, provém de um guia de observações, criado apenas para mostrar ao docente da disciplina o que a discente observou em sala de aula e como as observações se relacionavam com a teoria.

Posteriormente, com o objetivo de auxiliar outros docentes e discentes a entender e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e seus elementos e unidades de análise, docente e discente, uniram-se para aprimorar o guia de observações de sala de aula, incluindo elementos de competências (CHA, conhecimentos, habilidades e atitudes) resultando no *framework* de análise de desempenho em sala de aula a partir CHA apresentado neste capítulo.

As reflexões de uma discente sobre Ensinos em Administração e o *framework* de análise do desempenho docente em sala de aula a partir do CHA

Durante o mestrado em Administração de Empresas um dos autores deste capítulo ampliou seus conhecimentos sobre diversas teorias organizacionais através de disciplinas cursadas e pesquisas realizadas, entretanto, foi a disciplina de Ensinos em Administração lecionada pelo docente também autor deste capítulo, obrigatória no curso da IES em questão, que lhe trouxe o maior aprendizado naquele período.

Graças aos estudos sobre práticas e técnicas de ensinos provindos das teorias da disciplina de Ensinos em Administração, e das discussões entre os mestrandos e seu docente, a discente teve a oportunidade de iniciar seu desenvolvimento na carreira docente. Igualmente, o estágio docente em sala de aula de uma turma de graduação, também obrigatório no programa, trouxe a chance de observar a aplicação da teoria na prática.

A discente relata que a associação da disciplina Ensinos em Administração e o estágio docente em sala de aula foi essencial em sua formação na carreira docente: por conta deles, ela enxergou que, conforme citado por Masetto (2010), o papel do professor não se

limita apenas aos diplomas que ele possua ou sua experiência de mercado, logo, ter um título de mestre não é sinônimo de ser mestre e muito menos de estar apto a ensinar.

Em toda aula da disciplina de Ensinos em Administração a teoria era ensinada pelo docente de forma empolgante: os mestrandos faziam a leitura prévia da literatura pertinente ao tema do dia e apresentavam para a turma seus principais pontos, em seguida o professor promovia uma proveitosa discussão sobre o que foi lido e apresentado, proporcionando aos alunos a oportunidade aprendizado a partir da reflexão de cada um.

Como tarefa obrigatória da disciplina cada mestrando acompanhava um docente da graduação da IES e no final da disciplina entregavam ao professor um relatório que relacionava a teoria de técnicas de ensinos com observações que fizeram em sala de aula. A partir da junção das observações e da teoria estudada a discente criou e inseriu em seu relatório um guia de observações. Posteriormente o professor da disciplina sugeriu que se juntassem e desenvolvessem, a partir deste guia, um *framework* de análise do desempenho docente a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) docentes em sala de aula.

O elevado nível de competência na sua matéria; habilidades comunicativas (possuir boa organização dos temas, clareza na exposição oral e escrita dos mesmos, e utilizar materiais bem construídos); implicação e compromisso na aprendizagem dos estudantes (estimular o seu interesse, criar possibilidades de êxito, motivar para o trabalho) e preocupação com os estudantes (estar acessível, possuir atitudes adequadas e utilizar reforços positivos) são os principais elementos do CHA na perspectiva docente (ZABALZA, 2003) .

Nesta perspectiva, o elemento do CHA, descrito como conhecimento, é definido por Shulman (2013) como aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual. Já para García (1992) trata-se do conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino.

As habilidades dos docentes, segundo Cunha (2004), estão relacionadas a seis núcleos diferentes:

1. com o contexto da prática pedagógica, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender

- acontecem e como se dá a inter-relação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.);
2. com a ambiência de aprendizagem, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social);
 3. com o contexto sócio histórico dos alunos, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;
 4. com o planejamento das atividades de ensino, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem);
 5. com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa);
 6. com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Segundo Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira (2010) o nível da formação dos docentes universitários, relacionado a seus conhecimentos e habilidades presencia a uma mudança de paradigma: da “formação centrada no ensino” para “formação centrada na aprendizagem”. Segundo os autores, esta mudança se refere com a ideia do profissionalismo, ou seja, a consideração da docência universitária como uma atividade profissional complexa que necessita de uma formação específica e sólida, não só nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas principalmente nos aspectos referentes à sua didática e às diversas variáveis que caracterizam a docência, como por exemplo a atitude em sala de aula.

É possível encontrar na literatura diversos estudos que abordem a questão da atitude do professor em sala de aula. Cades (2015) lista como algumas das mais importantes atitudes:

- a. ter prazer pelo que faz, conhecer os desejos e necessidades dos alunos e ter os seus objetivos definidos;

- b. acreditar na educação e assim, estar convencido de seu papel na formação do educando, estabelecendo uma relação de respeito e amizade com os alunos;
- c. práticas reflexivas sobre os limites da relação entre professor-aluno, a fim de que ela venha contribuir com o desenvolvimento de competências dos educandos;
- d. descobrir o que o aluno já sabe e organizar de forma coerente o conteúdo a ser transmitido para assim auxiliar o aluno na construção do conhecimento;
- e. manter uma estreita interação com os alunos: formular questões, pedir exemplos, promover discussão, apresentar problemas de uma maneira nova, evitar a rotina, usar recursos que levem o aluno a pensar e a trabalhar mentalmente o conhecimento;
- f. ajudar o aluno na tomada de consciência de seu ‘erro’ mediante a análise de seus próprios processos mentais;
- g. ter a preocupação de levar o aluno a compreender o sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido.

Com base nesta breve revisão sobre os conceitos e definições dos conhecimentos habilidades e atitudes (CHA) do docente e na reflexão sobre a teoria aprendida na disciplina de Ensinos na Administração e as observações feitas em sala de aula, apresentamos na Figura 1 um *framework* de análise do desempenho docente em sala de aula a partir do CHA.

O objetivo principal deste *framework* é identificar quais os elementos de conhecimentos, habilidades e atitudes estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, e a forma como podem ser incorporados pelos professores em um processo de melhoria contínua. Para identificar estes elementos o *framework* desenvolvido exhibe também quais são as principais unidades de análise e o que deve ser analisado no contexto de sala de aula.

Figura 1: *Framework* de análise do desempenho docente em sala de aula a partir do CHA

FRAMEWORK DE ANÁLISE DO CHA DOCENTE EM SALA DE AULA				
UNIDADE DE ANÁLISE	OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS	CONHECIMENTO	HABILIDADE	ATTITUDE
O ensino exemplar	Descobrir no que consiste o ensino exemplar	1- Domínio do conteúdo	1- Retenção da atenção dos alunos	1- Promover o pensamento crítico
			2- Explicação clara dos conceitos	
			3- Expressividade: motivar a participação	2- Estar acessível aos alunos
			4- Eficiência para lecionar a disciplina	
Dinâmica na sala de aula	Compreender a dinâmica na sala de aula	1- Comportamento dos alunos em sala	1- Equilíbrio de humor	1- Entender a reação dos alunos aos debates e discussões
		2- O que trás satisfação e insatisfação para o professor		
		2- O que trás satisfação e insatisfação para os alunos	2- Disposição	2- Descobrir a existência de afeto e relacionamento interpessoal
		3- A percepção dos alunos sobre as aulas		
Aplicação do conteúdo em sala de aula	Avaliar o planejamento do curso e a seleção e organização do material a ser usado nas aulas	1- Preparação das aulas: tipos de preleção, avaliações, exercícios e tarefas	1- Organização: cumprir o planejamento do curso	1- Ser flexível perante mudanças e imprevistos
		2- Relação do conteúdo teórico com exemplos práticos e reais	2- Flexibilidade nos estilos preleção	2- Variar nos estilos de aula
		3- Uso de recursos tecnológicos	3- Instigação da curiosidade dos alunos	3- Promover aprendizagem colaborativa
Liderança estruturada e avaliação consultiva	Verificar se há integração do aprendizado dentro e fora da sala de aula	1- Liderança estruturada	1- Contextualização das tarefas como objetivos do plano de ensino	1- Solicitação de tarefas e leituras
				2- Atribuição de notas das tarefas
	Descobrir como é feita a avaliação do desempenho do estudante	1- Saber os tipos e formas de avaliação	1- Motivação a realização dos exames e testes	3- Devolução das tarefas corrigidas com feedback
				1- Dar Feedback das avaliações individualmente
Relação entre professor e aluno	Verificar se há relacionamento interpessoal e qual o estilo de ensino	1- Entendimento sobre os alunos: nome, idade, personalidade, propósitos, afinidade com a disciplina	1- Transmissão de energia: tom de voz, gestos, expressões faciais, contato visual	1- Estar acessível aos alunos
				2- Dar tratamento individual: chamar pelo nome, olhar nos olhos
				3- Estimular os diferentes perfis de aluno
Alcance do envolvimento do aluno	Verificar se há reforço da aprendizagem pela discussão em classe	1- Entender sobre as diferentes técnicas de discussão: positiva ou negativa	1- Iniciar e terminar discussões: momento oportuno	1- Promover discussões sobre temas relacionados ao conteúdo de ensino
			2- Interpretação das respostas e comentários dos alunos: receio ou empolgação	2- Incentivar todos os tipos de alunos a participar das discussões
			3- Equilíbrio na condução de discussões	3- Empolgar-se frente as perguntas e comentários dos alunos
				4- Valorizar as ideias dos alunos

Fonte: desenvolvido pelos autores com base nas teorias de ensino-aprendizagem e do CHA

Os aprendizados e reflexões de uma discente sobre o estágio docente em sala de aula

O estágio docente em sala de aula foi fundamental para o desenvolvimento do *framework* apresentado, pois, por intermédio dele a discente pôde verificar empiricamente muito do que a teoria sobre práticas e técnicas de ensino descreve e sua relação com os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) docentes. Segundo a discente, pelo estágio docente também foi possível verificar que:

“... a aula é um tempo e um espaço do professor que ele usa como melhor lhe apraz para “passar a matéria” e “cumprir o programa” estabelecido pela disciplina/instituição.”

... a aula é um tempo e um espaço que existe para que cada aluno possa aprender.”

... a aula é um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno), planejar o curso a ser realizado, traçar

objetivos a serem alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem.”

... a aula é um tempo que o aluno tem para aprender, e dificilmente ele aprenderá apenas ouvindo o professor ou assistindo a um vídeo, ou copiando uma apresentação em PowerPoint, ou ouvindo a leitura de uma lâmina de retroprojetor, ou assistindo à projeção de Slides em grande quantidade...”

... a aula é tempo do professor e do aluno. Durante esse período ambos precisam trabalhar para que o principal da aula, que é a aprendizagem do aluno, aconteça.” (MASETTO, 2010)

Em cada aula na turma de graduação a discente observava o comportamento da docente que a aceitou como estagiária, e o relacionava com a teoria de práticas e técnicas de ensino ensinadas na disciplina de Ensinos em Administração. Para ela, desta relação foi possível extrair não dados, mas sim aprendizados.

Um dos principais aprendizados da discente foi perceber que os professores devem ser seres dotados de paciência, tolerância e motivação praticamente inabaláveis, para que possam planejar atividades proveitosas, buscar sempre informações recentes para levar em classe, fazer um paralelo com a realidade, interagir com os alunos e buscar incessantemente a aprendizagem do aluno. Também se observou que o tempo é uma das principais variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que na complexidade de fatores que envolvem uma aula, é nítido que quanto mais cada uma das partes envolvidas na interação, professor e alunos fizerem sua parte, melhor será o aproveitamento deste tempo.

Transformar a sala de aula em um lugar de compartilhamento de conhecimento contínuo também é uma tarefa muito difícil, mas pelo estágio docente, a discente percebeu que não é impossível porque que a docente observada conseguia promover um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno em todas as aulas. Além disso, foi possível entender que a organização e preparo do conteúdo da aula, e principalmente a energia da docente eram variáveis cruciais no incentivo aos alunos a participação ativa em discussões e atividades promovidas em classe, e apesar das ansiedades, inseguranças que fazem parte desta faixa etária, eles percebiam que devem buscar aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula, perguntando, participando e trocando com seus colegas não apenas suas experiências sociais, mas também com relação às disciplinas.

No período do estágio docente, a discente notou que é necessário transformar a aula em um precioso momento em que o aluno possa entrar em contato com as emoções que lhe despertarão para sua verdadeira vocação, e este momento só acontece quando um professor, como a docente observada, consegue ter maturidade e firmeza na condução do conteúdo teórico e paixão pela docência. Também verificou-se que demonstrar essa paixão não é somente ministrar a aula com energia, mas conjuntamente exemplificar aos alunos através de exercícios com casos reais e recentes (cases empresariais), como acontecem as coisas no ambiente corporativo, como e porque as decisões são tomadas dentro das empresas, e como pensar com a “cabeça de gestor”, pois, a adoção deste tipo de atitude mostra comprometimento por parte do docente e pode fazer toda diferença na formação do aluno como futuro profissional em administração de empresas.

A discente aprendeu que mostrando comprometimento um docente consegue estreitar o relacionamento interpessoal com seus alunos incentivando-os a participarem da aula. Este aprendizado só foi possível pelo estágio docente, pois, observou-se que os alunos se aliavam a docente realizando o que o Masetto (2010) chama de “atividade coletiva de aprendizagem”, comprovando de fato que a docente conseguia com sucesso construir tal relação com seus alunos.

Por fim, com a disciplina de Ensinos em Administração e o estágio docente, a discente descobriu que para ser professor é preciso estar em constante processo de integração com seus alunos, pois ambos estão em processo de aprendizagem, os professores, aprendendo como atingir o objetivo de ensino com aquelas turmas especificamente e os alunos que estão aprendendo não apenas o conteúdo, mas também os valores éticos, morais, sociais que esta interação lhes proporciona, pois, conforme colocou Masetto (2010), “em uma aula, professor e aluno aprendem num processo de interação entre eles ... aula é espaço e tempo do aprendiz (professor e aluno).”

REFERENCIAS

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

BENI, Ferreira Priscila; FRANCA, Nadir; PEREZ, Gilberto. **O uso do moodle e a inteligência coletiva: estudo com professores do curso de graduação em administração de uma IES da cidade de São Paulo.** Anais: Semead Seminários em Administração. v. 19. 2016.

CADE, M. **As Atitudes do Professor que Qualificam o Trabalho Pedagógico.** Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação. vol. 3, n. 2, p. 14-26. 2015.

CUNHA, M. LEITE, D. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** Anais: Conferência no VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra. 2004.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.** Anais: Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España. 1992.

INEP. 2015. Censo de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acessado em: 10 de dez. 2016.

LBD. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Edições Câmara, 2016.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** 2004.

MASETTO, M. T. **Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares.** Formação de Educadores: Artes e Técnicas-Ciências e Políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

MASETTO, M. T. O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior. **São Paulo: Avercamp, 2010.**

MASETTO, M.T. **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Artmed, 2006.

NAZAR, R. M. G. **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar.** Disponível em: <<http://universidadebrasil.edu.br/porta-l/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>>. Acessado em: 10 de dez. 2016.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 33, n. 4, p. 1-13, 2004.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; PAQUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEMESP. 2015. **Mapa do ensino superior no Brasil.** Disponível em: <<http://convergenciaco m.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acessado em: 10 de dez. 2016.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** The Journal of Education, v. 193, n. 3, p. 1-11, 2013.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para formação de professores universitários: relatos de experiências.** In: MASETTO, M. Docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

VAZ-REBELO, P.; PESSOA, T.; BARREIRA, C. **Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas.** Revista Portuguesa de Pedagogia, n. 44-1, p. 63-82, 2010.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea, 2006.

