

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE¹

Marilza Luzia Montagnini
Marilza Vanessa Rosa Suanno

O IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino apresenta a todos os seus conferencistas e participantes o desafio de pensar a escola, o ensino, a didática e a formação de professores em uma sociedade complexa. Nessa perspectiva o presente texto pretende dialogar que, em uma realidade complexa, para se rever os caminhos da escola é preciso, concomitantemente, rever os caminhos da formação humana e os caminhos da formação docente. Em específico as reflexões do presente texto pretendem orientar possíveis caminhos para a formação continuada e pedagógica do professor universitário, e neste contexto, destacar a relevância de se dialogar sobre a condição do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação.

Em virtude disso, no sentido de criar novas possibilidades para as realidades educativas, é preciso indagar sobre: quais as concepções e os possíveis caminhos para a didática universitária? O que valorizar na formação do cidadão e do profissional? Nas discussões do IV EDIPE nos interessa, em específico, dialogar sobre o que valorizar na formação pedagógica de professores da educação superior, visto que, estes são responsáveis pela formação do professor da educação básica.

Na sequência será apresentada a proposta elaborada e desenvolvida pela coordenação pedagógica da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis - UnUCSEH da Universidade Estadual de Goiás – UEG em parceria com uma pesquisadora da UEG/UFG, em atendimento a solicitação da Comissão de Avaliação Institucional da Unidade. Em 2010 a referida Comissão informou à coordenação pedagógica que os acadêmicos dos cursos de graduação desta Unidade sugeriram que a instituição socializasse e debatesse técnicas grupais de ensino, a fim de que os professores universitários pudessem dinamizar as aulas nos cursos de graduação.

A solicitação dos acadêmicos sinaliza que é preciso dialogar sobre o que ocorre pedagogicamente no ambiente formativo, como ocorre e o que é valorizado. Compreende-se que não basta disponibilizar, como ação isolada, técnicas e metodologias de ensino que sejam participativas, para então resolver as questões inerentes ao ensino e a aprendizagem. Nesse sentido produziu-se o presente texto que foi disponibilizado para todos os docentes da Unidade Universitária com o intuito impulsionar a discussão da temática abordada na Semana de Planejamento dos professores da UnUCSEH/UEG, no ano letivo de 2011.

Na primeira Reunião da Congregação da UnUCSEH/UEG as autoras desse texto apresentaram algumas sugestões, para serem pensadas pelo coletivo, sobre a necessidade de se rever a realidade da atividade de ensino na graduação e o papel do professor nesse processo. Apresenta-se como fundamental assumir a proposta do IV EDIPE e buscar pensar: em uma realidade complexa, que universidade, que ensino, que didática universitária, que formação continuada de professores universitários?

Propõe-se que acadêmicos e professores desenvolvam um conjunto de reflexões coletivas sobre a vida acadêmica, a cultura de estudo, o ensino com pesquisa, a construção de inovações pedagógicas e se propõe, para esse diálogo, ações que poderão ser desenvolvidas na instituição, como: a) a criação de uma Comissão de Apoio

Pedagógico; b) a elaboração de um curso de Pedagogia Universitária para ofertar, formação pedagógica aos professores universitários; c) o desenvolvimento de intervenções intencionais no cotidiano da sala de aula universitária; d) a revisão coletiva do Projeto Pedagógico da Instituição, do Projeto Pedagógico de cada curso; e) a indicação na referência bibliográfica de uma relação de livros e textos sobre técnicas de ensino e dinâmicas de estudo em grupo a fim de atender ao solicitado; f) e outras.

Na sequência se buscará refletir sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário e os possíveis caminhos para esse processo.

Pedagogia universitária como espaço de conexões

A universidade brasileira precisa repensar os cursos de graduação na perspectiva de que eles tenham como finalidade a formação de cidadãos e profissionais capazes de interferir científica, cultural, política, técnica e socialmente na construção de uma sociedade que se deseja justa e democrática. Para tanto, há que se dar a devida importância ao trabalho do docente universitário, bem como à formação inicial dos acadêmicos e, desse modo, interferir no percurso formativo dos estudantes de graduação.

Estudos de Gibbs (2004, p.13) esclarecem que as práticas pontuais de formação de professores universitários por meio de seminários, simpósios, palestras, oficinas são iniciativas para melhorar a qualidade da docência. Entretanto, abordagens adotadas nessas práticas se apresentam de forma fragmentada e descontinuada e têm como foco o docente e seu ensino de modo tradicional. Assim entendendo, não é salutar manter ações isoladas para a qualificação profissional dos professores universitários uma vez que a academia vem aderindo e incentivando uma proposta de ação coletiva na construção dos projetos institucionais, haja vista a mobilização em prol da construção participativa do projeto político pedagógico institucional e do projeto pedagógico dos cursos, entre outras.

A formação de professores universitários não decorre de um processo neutro, mas sim de uma concepção de educação, de sociedade, de homem e de trabalho. Destarte, é imprescindível que o docente tenha oportunidade de analisar e refletir acerca de suas concepções, com vistas a articular as bases ontológica, epistemológica e metodológica numa perspectiva que se afaste da concepção simplesmente técnica do fazer docente.

No que concerne à não-neutralidade presente na formação de professores, Gauthier (1999, *apud* CUNHA, 2009) assim declara: “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Uma reflexão mais rigorosa no tocante à formação do docente de ensino superior conduz ao entendimento de que, historicamente, esse profissional se constituiu a partir da profissão que ele exerce ou exercia no mundo do trabalho. Ademais, o pensamento

de que *quem sabe, sabe ensinar* tem sido a referência, ainda hoje, para se convocar professores universitários para atuarem em muitas instituições de ensino superior.

Munida dessa concepção, a universidade colaborou para o surgimento de corporações no meio acadêmico em que o conteúdo específico assumiu um valor significativo na formação de professores, maior até que o conhecimento pedagógico e das humanidades. O pedagogo, ao ser convidado a atuar em campos específicos de outras áreas do conhecimento, torna-se “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”, como afirma Lucarelli (2000, p. 23). Sua ação se restringe a dar forma discursiva ao decidido nas corporações para que os planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e outros transitem nos órgãos oficiais. No entanto, nada disso traria preocupação se os profissionais das áreas específicas dispensassem à área pedagógica atenção similar à que dão a suas áreas específicas. A docência universitária é também influenciada pela concepção epistemológica dominante, própria das ciências exatas e da natureza, e que possui a condição definidora do conhecimento social legitimado. Há que se considerar ainda que, na universidade e na sociedade, reina a concepção da docência como dom, a qual traz consigo um desprestígio da sua condição acadêmica. Dessa forma, os conhecimentos pedagógicos são conduzidos a segundo plano o que acarreta desvalorização desse campo de conhecimento na formação do professor e, principalmente, do professor universitário.

Cunha e Leite (1996), após estudos realizados tendo como referência as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmam “que as decisões pedagógicas não são autônomas e sim dependentes historicamente das relações da educação com a produção”. O professor de nível superior procura um conhecimento do campo específico da sua área reconhecido pelos rigores da sua ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática.

Em se tratando do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento e a naturalidade apresentada pelo aluno universitário, no que se refere à aprendizagem, historicamente não há registro de preocupação significativa, por parte dos professores da educação superior, quanto aos conhecimentos pedagógicos. Outra observação que deve ser feita em relação a esses conhecimentos é o fato de eles terem se constituído distantes do espaço universitário e só bem mais tarde alcançarem certa legitimação científica, uma vez que pouco dialogavam com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas. O foco central da pedagogia era, pois, a criança.

Segundo a perspectiva da racionalidade técnica, merece destaque também, enquanto desqualificação da pedagogia universitária, a sua condição instrumental. Esta foi entendida como um conjunto de normas e prescrições e mantinha um efeito messiânico na resolução de problemas. Orientada pelos fatores mencionados, a formação de docentes universitários requer esforços apenas na dimensão científica do professor, o que é conquistado nos cursos de *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Assim, para ser docente universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de produção.

De modo contrário a esse entendimento, Lucarelli (2000, p.36) resgata a visão da pedagogia universitária como um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão.”

Klessler (2002, p.119), por sua vez, afirma que a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Essa trajetória tornava-se, então, um *habitus* para o docente que perseguia o conservadorismo, ou seja, “o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento [...] e ao autoritarismo que, em geral, se traduzia em relações hierarquizadas e a concepção positiva de rigor”.

Estudos de Tardif, Lessard, Lahye (1991, *apud* CUNHA, 2009, p.218) retratam que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza. Indicam como constituintes da docência os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Os saberes requeridos para a prática do magistério são definidos na relação histórica do papel da escola e da educação nas sociedades contemporâneas. Assim sendo, estão matriciados numa relação de poder macroestrutural e variam no tempo e no espaço contrapondo-se ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias à formação desse profissional, geralmente de uma forma externa ao seu fazer cotidiano. Tardif e sua equipe (2001 e 2002 *apud* CUNHA, 2009, p.218), com o propósito de melhor conhecer os saberes dos mestres, deram continuidade às suas pesquisas chegando à conclusão de

que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Logo, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

Tardif (2001) trata também da crise do profissionalismo tomando o termo como a profissão em ação, em processo, em movimento. Esse estudioso inicia seu trabalho indicando a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas por meio das quais certos profissionais buscam resolver situações problemáticas. A perícia profissional vem se distanciando da ciência aplicada e tem se aproximado de um saber socialmente situado e construído localmente. A profissão docente não é vista como decorrente apenas de conhecimentos advindos da racionalidade técnica, mas está mergulhada em dimensões éticas, tais como; valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, entre outros. Com base em seus estudos, esse autor investigou o impacto da crise da perícia nas atividades de formação profissional, constatando grande insatisfação e críticas ferrenhas contra a formação oferecida pelas universidades em relação à maioria das profissões.

A terceira abordagem referente à crise do profissionalismo recai no declínio do poder profissional e na confiança que o público e os clientes depositam nesse

profissional. “A complexidade da existência humana e o reconhecimento dos múltiplos fatores que a determinam fazem fugir das mãos de um único profissional a condição de arbitragem da verdade e da certeza” (CUNHA, 2009, p.219).

A crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais encerra o trabalho de Tardif (2001). Cada vez menos, as dificuldades que os professores vêm passando dizem respeito ao domínio do conteúdo específico da matéria que lecionam, embora esse conteúdo seja um elemento fundamental de seu trabalho. Os saberes que podem fundamentar a prática do docente universitário estão em baixo prestígio acadêmico nas propostas das políticas globalizadas.

Cunha (2006, p.258) evidencia que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Os professores da educação superior têm revelado, em pesquisas realizadas sobre formação de docentes, que estes não recebem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a docência universitária caracteriza-se por um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas o que a torna um campo complexo. Estudos realizados por Benedito (1995), Cunha (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) conduziram Almeida e Pimenta (2009) a caracterizar o papel docente a partir de três dimensões: a profissional, a pessoal e a organizacional.

A dimensão profissional acolhe os elementos definidores da atuação: a identidade profissional, as bases da formação inicial ou continuada e as exigências profissionais a serem cumpridas. Por sua vez, a dimensão pessoal requer o desenvolvimento das relações de envolvimento e os compromissos com a docência, a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão, além dos mecanismos para se lidar com esses fenômenos ao longo da carreira. Finalmente, destaca-se a dimensão organizacional em que se estabelecem as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Desse ponto de vista, a formação do professor assenta-se numa perspectiva de desenvolvimento profissional; na formação inicial deve ocorrer um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas. Por intermédio desse processo contínuo, tais descobertas sedimentam-se e se reconstróem sustentadas em uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediadas pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura.

No atual momento, as novas demandas postas à formação de futuros profissionais estão a reivindicar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário. Isto acarreta implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo.

A docência universitária, por ser um campo complexo de ação, requer uma reflexão coletiva contínua em relação aos elementos constitutivos da profissão docente. Uma alternativa a ser testada a fim de se averiguar a sua validade local é a criação de uma equipe de apoio pedagógico incluindo professores que se envolvam com a problemática pedagógica apresentada pelos docentes da Unidade Universitária.

Pensando a prática pedagógica em contexto universitário

No processo de avaliação institucional desenvolvido em 2010 na UnUCSEH/UEG foi solicitado pelos alunos que a instituição socializasse e debatesse técnicas grupais de ensino a fim de que os professores pudessem dinamizar as aulas.

Acredita-se, entretanto, que, ao analisar uma prática docente, faz-se necessário refletir acerca do que existe por trás do modo de lecionar. Sem dúvida, há um paradigma, uma concepção que precisa ser explicitado, analisado, discutido para só então se chegar a indicações de alterações significativas que possam ter alcance nas aulas. Quando o paradigma que enfatiza o ensino é substituído pelo que dá ênfase à aprendizagem, a concentração do trabalho docente recai sobre o desenvolvimento de uma pessoa, nos diversos aspectos de sua personalidade, como indicado a seguir por Masetto(2005, p. 82-83):

1: desenvolvimento de suas capacidades intelectuais de pensar, raciocinar, refletir, buscar informações, analisar, criticar, argumentar, dar significado pessoal às novas informações adquiridas e de relacioná-las, bem como pesquisar e produzir conhecimento.

2: desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais que se esperam de um profissional atualizado: trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes de pesquisas, dialogar com profissionais de outras áreas que se complementam para a realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. Quanto às habilidades próprias de cada profissão, embora eu saiba que elas são conhecidas dos professores de cada curso e os currículos, em geral, com elas se preocupem, queria lembrar que é importante também fazer uma investigação para verificar se, de fato, os currículos permitem que todas as habilidades profissionais possuem espaço para aprendizagem, ou se grande parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos.

3: desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que, juntamente com o aspecto tecnológico, contemplem o contexto da população, o meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências, as condições culturais, políticas e econômicas da sociedade, os princípios éticos na condução de sua atividade profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar para a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Para enfrentar esse desafio, o professor poderá se valer de várias metodologias de ensino que o ajudarão em seu trabalho, visando à aprendizagem do acadêmico.

A coordenação pedagógica da UnUCSEH/UEG a fim de atender a solicitação de acadêmicos e de professores da UnUCSEH/UEG quanto à necessidade de diversificação de práticas pedagógicas, um conjunto de reflexões foram desenvolvidas para então serem debatidas com a equipe de docentes, coordenações pedagógicas e representantes estudantis da Unidade Universitária. Seguem-se algumas dessas reflexões e ações que a equipe poderá utilizar, caso assim o deseje:

- 1- sugerir a criação de uma Comissão de Apoio Pedagógico na UnUCSEH-UEG.
- 2- elaborar um curso de Pedagogia Universitária para ofertar, por adesão voluntária, formação pedagógica a professores universitários da UnUCSEH/UEG.
- 3- estimular a equipe de professores dos cursos da UnUCSEH/UEG a desenvolver intervenções intencionais no cotidiano, em suas práticas profissionais.
- 4- investir na troca de experiência de práticas pedagógicas significativas desenvolvidas na instituição.
- 5- oportunizar a discussão sobre a história da universidade brasileira, suas formas de gestão, de organização curricular e de atuação docente.
- 6- debater distintos conceitos e concepções de formação docente, de profissão docente e de profissionalidade para, a partir daí, discutir o papel do professor universitário e do acadêmico nos rumos institucionais, bem como nos projetos, programas, questões curriculares, vida universitária e vida em sociedade.
- 7- dialogar acerca de concepção e práticas profissionais instituídas na UnUCSEH/UEG.
- 8- destacar a necessidade de se trabalhar em equipe de forma articulada, desenvolvendo uma ação coletiva em prol de uma finalidade formativa.
- 9- analisar coletivamente o Projeto Pedagógico da Instituição, o Projeto Pedagógico do Curso, o currículo no qual os professores trabalham e articulá-los aos fundamentos legais a fim de compreender sua constituição e possíveis revisões curriculares, bem como a revisão do Projeto Político Pedagógico. Discutir o nível de integração entre as disciplinas do currículo e os planos de curso elaborados.

10- em relação ao processo de ensinar e de aprender, várias orientações parecem ser significativas:

10.1. iniciar a disciplina apresentando o plano de curso, buscando envolver os alunos na análise desse documento, motivando-os para a aprendizagem.

10.2. organizar a sequência de uma aula, a fim de possibilitar um trabalho conjunto entre professor e aluno, durante o tempo da aula e em tempo extraclasse.

10.3. evidenciar o fato de que tem se mostrado significativa a alternância entre a solicitação de atividades individuais aos discentes e atividades coletivas. Destacar a importância de o acadêmico ter clareza acerca das solicitações e orientações do professor, seja por meio de roteiro ou orientação sistematizada, o que poderá servir de estímulo ao cumprimento da atividade.

10.4. adotar aula expositiva como estratégia adequada para atender o objetivo de iniciar um assunto, como forma de motivar os alunos a estudá-lo ou para apresentar de forma genérica um tema que posteriormente será estudado ou, ainda, como recurso para se realizar a síntese do estudo feito. No entanto, há de se avançar no sentido de possibilitar ao acadêmico a interação com o conteúdo, com os valores e práticas enredados no estudo da disciplina ou na temática.

10.5. utilizar técnicas grupais para favorecer o desenrolar de uma aula. Uma vez orientadas pelo professor, as atividades pedagógicas coletivas poderão alcançar contribuições mais significativas do que as produzidas pelo indivíduo isoladamente, tais como: seminários, excursões, grupo de verbalização e grupo de observação (G.V. e G.O.), painel integrado, grupos de oposição, pequenos grupos para formular questões ou solucionar casos e projetos, aprendizagem baseada em problemas – ABP, dentre outras. (Nas referências bibliográficas encontram-se algumas sugestões de livros sobre metodologias participativas e dinâmicas de estudo em grupo que poderão compor parte do material que será objeto de diálogo e estudo entre professores da UnUCSEH/UEG).

10.6. perceber que outro conjunto de atividades pedagógicas que tem alcançando a sala de aula universitária é a mídia eletrônica, seja por meio da utilização do computador, da internet, do bate-papo on line, do e-mail, da lista de discussão e da teleconferência. O professor pode, então, criar atividades interessantes que contribuam para que a aprendizagem seja mais significativa, motivadora e envolvente.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

10.7. organizar as aulas utilizando exemplos e ambiente de atuação profissional como condições favoráveis à aprendizagem dos acadêmicos. A prática profissional atrai o interesse do aluno e, por meio dela, pode-se articular teoria e prática, bem como dialogar acerca da importância da fundamentação teórica na formação dos cidadãos e dos profissionais que atuarão em determinada área.

10.8. outra atividade pedagógica que requer atenção é a avaliação da aprendizagem entendida como a capacidade de refletir acerca do processo de aprendizagem, buscando informações que auxiliem os discentes a perceberem o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, ampliado ou complementado; enfim, motivar os estudantes para desenvolverem seu processo de aprendizagem.

10.9. disponibilizar referencial teórico de ensino e aprendizagem para os professores da UnUCSEH atendendo a solicitações recebidas, dentre outros.

11- dialogar com os representantes estudantis sobre a importância de promover a cultura do estudo e da pesquisa na formação universitária na UnUCSEH/UEG.

Ante tais considerações, cabe lembrar Mendes (1973, p.230-233) que assim afirma:

A pedagogia é, antes de tudo, liberdade de olhar. Deixar ver, deixar expressar-se, consentir no tratamento, na busca fora dos trilhos dogmáticos [...] Precisamos resolver a didática...

Entende-se, por “resolver a didática”, neste contexto, a busca por soluções concretas que só poderão ser construídas na análise e diálogo sobre a vocação universitária, nas contradições do real e na busca das verdades provisórias. O que se propõe no presente texto é que se construa espaços e projetos institucionais na universidade para se dialogar sobre questões pedagógicas, questões formativas. E, assim como o proposto pelo IV EDIPE, possibilitar a reflexão coletiva e o diálogo sobre que ensino, que didática, que universidade?

Nota

¹ Texto apresentado em janeiro de 2011 na Reunião de Congregação e Semana de Planejamento da UnUCSEH/UEG e no IV EDIPE – Encontro de Didática e Práticas de Ensino em maio/2011.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ANDREOLA, Balduino A. *Dinâmica de grupo - Jogo da vida e didática do futuro*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*. 18. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENEDITO, V; FERRER, V. e FERRERES, V. *La formación universitaria a debate, publicaciones Universitat de Barcelona*. 1995.
- BERNSTEIN, B. *On Pedagogic Discourse*. v. VI, Class, Codes and Control. Londres: Routledge, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- CUNHA, M. I. E LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.
- CUNHA, M.I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, vol.II, n. 32, p.258-271.
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.
- CUNHA, M.I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 211 – 235.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. 1998.
- GIBBS, G. Mejorar La enseñanza y El aprendizaje universitário mediante estratégias institucionales. *Educar*. Barcelona, UAB, n. 33, p.11-26, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- KLESSLER, M. C. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. Projeto de Tese de doutorado. Unisinos, São Leopoldo, 2002
- LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico em La Universidad*. De La teoria pedagógica a La práctica em La formación. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- NÉRICI, Imídeo. G. *Didática no ensino superior*. São Paulo: IBRASA, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo*. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p.13-37.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. v.1 São Paulo: Cortez, 2002. (*Coleção Docência em Formação*.)
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). *Guia Pedagógico de uso do Computador*. Governo do Estado de Goiás. Secretaria Estadual de Educação, SEE: Anápolis, 2009.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Prácticas pedagógicas innovadoras en la universidad*. In: *Creatividad e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia - Homenagem a Edgar Morin Dr. Honoris Causa por la Universidad de barcelona*. Madrid - Espanha: Editorial Universitat, 2010, v.Único, p. 153-162.

Abaixo são indicados alguns livros sobre *metodologias participativas de ensino e aprendizagem e dinâmicas de estudo em grupo*, que podem servir de leitura e discussão inicial sobre procedimentos que podem ser úteis ao trabalho do professor universitário que busca diversificar a dinâmica de suas aulas.

ANDREOLA, Balduino A. *Dinâmica de grupo: Jogos da vida e didática do futuro*. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.42-62

ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludoterapia*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.24-71

CASTELLANOS, Ana V. *O trabalho grupal nas tendências e enfoques pedagógicos*. Revista Cubana de Educação Superior, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1997. p.75-83 e 89-94

TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez/ Mackenzie. p.89-101

USP, Universidade de São Paulo e Rede Pan-Americana de Aprendizagem Baseada em Problemas. Congresso Internacional PBL2010. *Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem*. Conectando pessoas, ideias e comunidades. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/index_pt.htm. Acesso em: 03/01/2011.