

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE GESTÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo (UPF)

favero@upf.br

Gionara Tauchen

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

giotauchen@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem por objetivo problematizar e refletir sobre os pontos de tensão em que se encontra o docente universitário, entre pesquisador-docente e docente-pesquisador, analisando os dilemas da complexa situação da profissionalização da docência na Educação Superior. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho hermenêutico e exploratório descritivo, e aponta como resultados parciais, a necessidade de gestão das dimensões da docência como atividade de reprofissionalização continuada, envolvendo, entre outros aspectos, o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos docentes.

Palavras-chave: educação superior; profissionalização; gestão educacional.

INTRODUÇÃO

A universidade, desde a sua origem, dedicou-se à formação intelectual, moral e profissional dos jovens, passando por notáveis evoluções nas suas relações com a Igreja, o Estado e demais instituições científicas. Durante quase um milênio, soube consolidar-se e transformar-se, embora lentamente, para responder aos desafios e às demandas de cada período histórico.

Hoje, a universidade confronta-se com exigências sociais cada vez maiores em um contexto político-econômico cada vez mais restritivo por parte do Estado. Consequentemente, discutem-se e contestam-se suas funções, seu papel social e cultural. Até mesmo as três atividades-meio¹ da universidade, facilmente lembradas, denunciam um atrofiamiento da dimensão cultural da universidade (READINGS, 2002; SANTOS, 1996, 2010; CHAÚÍ, 2001). Naturalizamos o ensino, a pesquisa e a extensão a ponto de secundarizar as discussões sobre os propósitos, as finalidades² e as limitações desta tríade na construção da universidade brasileira. Da mesma forma, as contingências, desafios e tensões que insidem sobre a profissão docente universitária³ em tempos de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 2006; 2010).

A universidade contemporânea, bem como a docência, está se transformando, deixando de ser apenas um aparelho ideológico do Estado moderno (ALTHUSSER, 1998) para tornar-se uma corporação burocraticamente organizada. O sinais dessas transformações são evidenciados pelos apelos à noção de qualidade e excelência da educação.

A expressão “qualidade educativa” tem sido utilizada nos mais diversos contextos e situações, revelando que a polissemia da expressão carrega consigo muitos sentidos e significados: os políticos e marqueteiros eleitorais a utilizam como uma forma de seduzir os eleitores; a rede privada de ensino a utiliza como forma de atrair “clientes”; os documentos das políticas públicas a indicam como o grande desafio a ser conquistado para tornar a educação pública um espaço democrático e efetivo da cidadania; a classe dominante a define como um privilégio de poucos; a classe média como um dos principais meios para garantir “um lugar ao sol” no competitivo mercado de trabalho; as classes populares percebem-na como uma promessa feita por políticos e escolas privadas, mas que dificilmente se concretiza na escola dos seus filhos. Para alguns a qualidade educativa se dá pela infraestrutura, prédios bem equipados, laboratórios, tecnologias, amplas e atualizadas bibliotecas; para outros ela decorre da formação dos professores, dos projetos pedagógicos das instituições, da realização de boas aulas e no eficiente sistema de ensino. Uns acreditam que a qualidade educativa só se efetiva se houver grandes recursos financeiros para subsidiá-la; outros se houver uma “vontade política” para sua condução; outros, ainda, se existir um poderoso marketing que potencialize sua realização.

Da mesma forma, a noção de excelência, que brota dos lábios dos administradores universitários e dos sistemas de educação, e que, nos últimos anos, vem fomentando os *rankings* das universidades. As instituições podem ser classificadas pela visibilidade, desempenho e publicação de artigos e pesquisas. Os critérios são relativos e diversos, revelando que a “excelência” pode funcionar como critério de avaliação de qualquer coisa, pois “não tem nenhum conteúdo” (READINGS, 2002).

Qualidade e excelência são moedas correntes de classificação que carregam pressupostos de padrões únicos, “a medida de”, de acordo com o qual as universidades e seus docentes devem ser avaliados. Os desafios da presente conjuntura são difíceis e exigem a problematização, o diálogo e a edificação de outras formas de pensamento e linguagem através do qual se faça a defesa da universidade como *locus* da Educação Superior.

Acreditamos que os discursos dissonantes/divergentes sobre o tema são indicativos de que o assunto é problemático e requer nossa atenção, pois tais mudanças incidem na vida e no trabalho dos professores universitários, da mesma forma que dependem das mudanças/transformações de percepção e ação destes.

Nesta perspectiva, o presente texto tem por objetivo problematizar e refletir sobre os pontos de tensão e impasses da complexa situação em que se encontra o docente universitário, entre pesquisador-docente e docente-pesquisador, para, posteriormente, construir possibilidades de gestão das dimensões da docência como atividade profissional.

DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Não há dúvidas que o papel do professor universitário encontra-se diante de expressivos conflitos e transformações. As funções formativas, desde o foco no ensino até os ideais humboldtianos⁴ da pesquisa, revelam que a docência, como atividade profissional, tornou-se mais

complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros. Estudos como de Kourganoff (1990), Readings (2002) e Zabalza (2004), revelam que, atualmente, podem ser atribuídas pelo menos três funções aos docentes universitários: o ensino, a pesquisa e a administração, gerando tensões quanto à compatibilidade de tais funções no contexto da profissionalização docente e da indissociabilidade universitária. Readings (2002, p. 52) considera que

a profissionalização trabalha com a perda da referência do sujeito da experiência educacional, integrando ensino e pesquisa como aspectos da administração geral de um sistema fechado: o ensino é a administração dos estudantes pelos professores, pesquisa é a administração dos professores pelos seus pares e administração é o nome dado ao estrato de burocratas que administram o todo.

Nestes termos, o valor da pesquisa depende do reconhecimento dos pares; o valor do ensino, da avaliação e notas atribuídas pelos alunos; e o valor da administração do *ranking* da universidade ao lado das coirmãs. Mas onde está o sujeito da experiência educacional? Onde está sua identidade? Quais as dimensões profissionais? A que nos referimos como gestão da profissionalização?

A identidade da docência universitária é extremamente controversa e vinculada ao *status* socioprofissional. Em outras palavras, dependendo do contexto, nos definimos pelo âmbito científico (químicos, engenheiros, etc.), principalmente quando precisamos justificar nossa estreita compreensão sobre as opções político-pedagógicas que perpassam a docência. Por outro lado, se estamos em um evento científico, somos apresentados não pela via da docência, mas pelas pesquisas e temas de investigação. Se, no entanto, estamos a dialogar com pessoas pouco escolarizadas, basta dizer que somos professores universitários para se instituir a relação de poder. Logo a questão da profissionalização precisa ser discutida como um problema de “reprofissionalização”, pois possuímos uma profissão anterior a profissão docente universitária.

Estas questões são ainda mais complexas quando tomamos para análise a compatibilidade das funções envolvidas no exercício da profissão docente. Kourganoff (1990), ao analisar a organização do sistema universitário francês, tece inúmeras críticas sobre a ambigüidade das funções do docente-pesquisador e o pesquisador-docente, tais como: a ligação anacrônica e ineficaz entre ensino e pesquisa, as atividades de pesquisa têm muito mais prestígio que as atividades de ensino, embora a função primeira do professor seja ensinar; o esmagamento do docente pelo *assembledoísmo* (horas perdidas em reuniões de caráter administrativo que ignoram o essencial dos problemas científicos e pedagógicos); o ensino reduzido a mero “ganha-pão” do pesquisador, pois o ensino oferece meios materiais para prosseguir os trabalhos de pesquisa; o primado da pesquisa na avaliação da carreira docente e a corrida às publicações. Inúmeros outros pontos são analisados nesta obra que parece falar do sistema universitário brasileiro, dada a similaridade dos problemas levantados.

Kourganoff (1990) problematiza, também, a fragmentação da investigação moderna onde o pesquisador é cada vez mais um “pesquisador dirigido”. Chauí (2001) também aborda a tendência das universidades de interiorizar e naturalizar as regras e os critérios de pesquisa fixados externamente. Ou seja, nesta perspectiva, a lógica própria do trabalho intelectual, que também deveria caracterizar a autonomia universitária, é abdicada. Os critérios de avaliação das produções e fixação de prazos, independente da especificidade das áreas de conhecimento, são exemplos da reprodução dos aspectos autoritários da sociedade brasileira.

Silva (2006), ao escrever sobre “A corrida pelo Lattes”, tece críticas sobre a cultura competitiva que perpassa a sociedade e as instituições, destacando que a pressão produtivista produz um agir instrumental em detrimento de um processo “gerador de conhecimento e enriquecedor da formação intelectual” (p.89). A competitividade é fortalecida pelo discurso da competência, cada vez mais quantitativo, ancorado em uma racionalidade técnica.

Assim, se do lado objetivo, verificamos a corporificação da razão instrumental; do lado subjetivo, a crença na “salvação das almas”, ou melhor, “na salvação pelas obras”! Na análise de Chauí (1999; 2001), a morte do prazer de ensinar e de pensar se vê enaltecida a consciência do dever cumprido como prova da honestidade moral e seriedade intelectual: o respeito ao livro-ponto, a contagem das horas-aula, o cumprimento dos prazos e padrões de rendimento, o crescimento do volume de publicações, a vigilância sobre os “relapsos”, a presença física na instituição (para demonstrar a prestação de serviços), entre outros tantos exemplos. Assim, o peso da estrutura administrativa, essencialmente burocrática, sobre a docência e a pesquisa, submete-as a uma lógica que lhes é contrária e as impede de realizarem-se plenamente.

O DOCENTE-PESQUISADOR E PESQUISADOR-DOCENTE: AS AMBIGÜIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A expansão do ensino superior ocorrida no Brasil, de modo especial nas duas últimas décadas, tem redesenhado a identidade da universidade e com ela o perfil dos docentes universitários. Conforme já indicado nas considerações anteriores, neste novo cenário da educação superior, a docência universitária catalisa um conjunto de funções complexas que merecem uma cuidadosa atenção antes de falar da gestão da profissionalização, objetivo principal do presente texto. Dentre estas funções cabe indagar sobre a relação entre ensino e pesquisa na atuação e configuração dos perfis dos docentes na Educação Superior.

Pensamos que são oportunas as reflexões de Kourganoff (1990) quando faz uma distinção entre o ensino e a pesquisa: para ele, *instrução* e *educação* são duas características gerais do ensino que a educação superior deve dar conta; a *instrução* diz respeito a um conjunto dirigido e deliberado de operações que tem por finalidade proporcionar aos estudantes um saber abstrato (teórico) ou operacional (prático); a *educação*, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de julgamento dos estudantes (saber distinguir o essencial do secundário), ajudá-los a “pensar por si mesmos”, a ter uma certa autonomia no processo de adaptação e renovação

dos saberes necessários para sua formação que se caracteriza pela formação do comportamento e do caráter, bem como na formação de motivações e o despertar do sentido da investigação. Dentre as características da pesquisa Kourganoff (1990, p.43) a define “como um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objetivo é a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou criação de novas ‘realidades’”.

Kourganoff (1990) é enfático em afirmar que “o ensino e a pesquisa são atividades com finalidades distintas”: o ensino “supõe uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento”; a pesquisa “pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou colocar novos problemas” (p.46-47); no ensino há uma preocupação pedagógica imanente, por se almejar formar alguém; na pesquisa não há uma preocupação pedagógica subjacente, até porque, muitas vezes, o trabalho se dá “na solidão e no silêncio”.

Estas reflexões são oportunas para problematizarmos a identidade e a distinção entre o docente-pesquisador e o pesquisador docente: quem são estes dois personagens no atual cenário da educação superior? Que características cada um deles possui? Como se apresentam nas atividades da universidade? O que cada um representa no tensionamento e nos impasses da complexa situação em que se encontra a profissionalização do docente universitário?

O docente-pesquisador é profissional da Educação Superior que atua na graduação, desenvolve ações de extensão, mas não possui produção de pesquisa e, por isso, critica os processos avaliativos que se baseiam no levantamento de listas de publicações, participações em bancas, etc. como indicadores da competência profissional. É o professor que, geralmente, vai para atividades administrativas, desenvolve muitas aulas, participa da organização de semanas acadêmicas, é “tarefeiro”, ajuda os alunos nas atividades acadêmicas, orienta trabalhos de conclusão ou supervisiona estágios e defende a pesquisa como expediente permanente da docência, ou seja, ensino com pesquisa. Boa parte do seu tempo é consumido a “dar aulas”, muitas vezes improvisadas ou mal preparadas, pois se contratado como professor-horista (instituições privadas) ou professor-substituto (instituições públicas) precisa dar conta de várias instituições ou outras atividades profissionais, elaborar e corrigir provas, cumprir as funções burocráticas da docência (elaborar planos de ensino, preencher cadernos de chamada, entregar em dias as notas para as avaliações etc.). Reproduz, com freqüências, roteiros já ministrados em semestres anteriores, sente-se ressentido de não fazer parte do grupo de pesquisadores, as motivações para fazer mestrado e doutorado são mais impulsionadas pelo fator salário do que pela possibilidade de tornar-se um pesquisador. Almeja se tornar um pesquisador, compor o seletivo grupo que trabalha no *stricto sensu*, mas percebe que possui condições desiguais para ascender na “hierarquia da academia”. Nas instituições privadas, declaradamente mercadológicas, este profissional tem sido a moeda de troca para inflamar a publicidade na atração de alunos.

Antes de caracterizar o pesquisador-docente, cabe ainda outro registro importante para compreender a complexidade da docência na educação superior. Muitos dos docentes-pesquisadores têm dificuldades de identificarem-se profissionalmente como professores

universitários. Conforme observa Zabalza (2004, p.107) “a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional”. Há situações que os docentes se identificam como “professores universitários” (principalmente quando isso é sinal de grande *status* social) e há situações que se autodefinem a partir do conhecimento sobre sua especialidade (advogados, médicos, biólogos, engenheiros, matemáticos etc.). Neste cenário o tornar-se docente universitário é motivado mais pelas contingências de uma suposta “vocação” pessoal ou de que “ensinar se aprende ensinando”, do que no processo de profissionalização da própria docência. Em tempos de expansão desenfreada do ensino superior e com a proliferações de instituições privadas cujo processo de seleção de seus professores não passa por concurso público, tem sido freqüente a contratação de docentes-pesquisadores que trazem o perfil acima descrito. Seu êxito no exercício da docência está mais focado na capacidade de “agradar” os “clientes, do que na capacidade de realizar a contento o exercício da “instrução e da educação”, para usar a expressão de Kourganoff (1990, p.35).

O pesquisador-decente, para garantir a reputação de cada dia, precisa provar que não está inativo, pois sua competência repousa sobre a produção contínua de resultados pela via da pesquisa. Uma das contradições emerge, certamente, do próprio processo de seleção docente. Em geral, para ingresso na carreira do magistério superior, nas instituições públicas, prevalece a pontuação da produção científica (livros e capítulos de livros publicados, participação em congressos, apresentação de trabalhos, artigos publicados em periódicos, etc.) sobre a experiência docente, ou seja, admite-se que todo pesquisador sabe ensinar ou que para ensinar, basta saber um conteúdo especializado.

Hoje, no Brasil, certamente um dos campos mais produtivos para dar continuidade aos processos de pesquisa, é a Educação Superior. Por isso, em muitos casos, realizar concurso para docente é uma forma de garantir meios materiais de existência e fomento para as pesquisas. Assim, a docência torna-se uma condição acessória para se chegar à pesquisa. Kourganoff (1990, p.101), em tom irônico, questiona: “não é extremamente paradoxal ver os professores insistirem na importância da pesquisa sem jamais proclamar com vigor que sua *principal* missão não é a de “pesquisar”, mas ensinar?”

O fetichismo da pesquisa confere, também, ao pesquisador-docente, poder político, cultural e econômico. Em geral, pela visibilidade projetada pelos seus Lattes e pelo trânsito acadêmico por diferentes espaços, oportuzado pela divulgação/reconhecimento decorrente das pesquisas, são convidados a participar de espaços políticos com maior poder e importância deliberativa (comitês, comissões, etc. em âmbito nacional). Da mesma forma, conseguem captar maiores fontes de fomento e recursos materiais.

O tempo é outro conceito importante nesta análise. A pesquisa universitária aparece como uma atividade “livre”, podendo ser realizada a qualquer momento e, até mesmo, sem sair de casa. A docência, ao contrário. O tempo é regulamentado e existe um programa de ensino a ser seguido. Temos na primazia da pesquisa o alibi aceito universalmente para justificar ausências docentes. No entanto, seria extremamente difícil justificar uma ausência por uma necessidade do ensino. O

esforço e a dedicação à pesquisa é, por vezes, oposto às exigências da docência, assim como as exigências e dedicação a docência na graduação e nos programas de pós-graduação. Conforme Zabalza (2004, p.120), “elas são duas forças que se dirigem a caminhos opostos, com o risco de acabar em esgotamento ou em mal-entendimento tanto à docência como à pesquisa”.

Esses dilemas, engendrados nas relações, vão configurando perfis de docente-pesquisador e pesquisador-docente na Educação Superior. Por serem dilemas, a solução não se encontra em um ou outro pólo, mas no equilíbrio e na ampliação das compreensões sobre os elementos e as situações que lhes dão sentido.

GESTÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Um dos pontos mais críticos da profissão docente é, possivelmente, o de ter uma identidade profissional indefinida (ZABALZA, 2004). A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimentos, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculados a um conjunto de saberes e fazeres. No caso da docência na Educação Superior, ainda prevalece uma visão não-profissional, revelada na afirmação de que “se aprende a ensinar ensinando”, ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos específicos.

Peixoto (2010, p. 523) destaca que “(...) a formação do docente universitário é um campo de silêncio na legislação, que dele exige apenas competência técnica, o que evidencia a ausência de uma política diretamente voltada para a formação de professores universitários”. Ou seja, devemos formar bons profissionais para atuar nos diversos contextos, mas a quem cabe formar “bons profissionais” para a docência universitária?

Não há uma preparação específica para atuar no ensino superior. Notadamente, a profissionalização para a docência na Educação Superior será decorrente de um processo de reprofissionalização continuada, entrelaçando saberes da formação inicial, num processo de construção profissional sobre a docência, contextualizado e historicamente situado. A docência universitária é uma profissão que se caracteriza pela ação mediadora e dialógica na construção de conhecimentos.

De acordo com as pesquisas de Nóvoa (1992), a profissionalização continuada dos docentes demanda um triplo investimento: desenvolvimento pessoal (produção da vida do professor), desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da instituição (para consecução dos objetivos educacionais). Este processo que envolve a construção da identidade docente é também epistemológico, pois pressupõe um campo de conhecimentos específicos, configurados por Pimenta e Anastasiou (2010, p.263) em quatro grandes conjuntos:

- a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- b) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados com o campo da prática profissional;
- c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Muitos processos de gestão educacional desconsideram a docência como um campo específico de intervenção profissional reduzindo-a a uma perspectiva técnica, desconsiderando a perspectiva de formação continuada, que inclui reflexão sobre a própria prática e trabalho em equipe, para reduzi-la a cursos esporádicos de curta duração.

Nos últimos anos, felizmente, algumas iniciativas tem se mostrado produtivas para enfrentar/superar a problemática do descaso com a especificidade da profissionalização docente no ensino superior. As pesquisas de Nóvoa (1992; 1995; 2000) e Alarcão (2000; 2007) em Portugal, Zabalza (2004), Esteve (1992; 1999) e Pérez Gomes (1995) na Espanha, Schön (2000) nos Estados Unidos são alguns exemplos de pesquisadores internacionais que tem tornado a profissionalização docente objeto de pesquisa.

Em termos de Brasil, nos últimos vinte anos, diversos grupos de pesquisa se constituíram com a intencionalidade de fomentar produtivos projetos de investigação que pudessem abordar a referida problemática a partir de diversas matrizes epistemológicas. Em diversos eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, o tema da profissionalização docente tem sido reiteradamente discutido, refletido e reapresentado como um dos grandes temas contemporâneos a ser ocupado pela agenda educacional. Toda essa investigação e produção seguramente estão possibilitando avanços e redimensionamentos *na e da* compreensão da profissão docente. No entanto, ainda há muito por se fazer. Tanto no âmbito da compreensão da complexidade conceitual (dimensão epistemológica), quanto no âmbito das práticas efetivas em que acontece a docência (dimensão política e ética), a gestão da profissionalização docente possui um vasto campo de investigação que necessita ser problematizado, sistematizado e enfrentado não apenas como objeto de pesquisa, mas, também, como política educacional.

(Endnotes)

1 NOTAS:

Concebemos ensino, pesquisa e extensão como atividades-meio através das quais se realizam os objetivos e finalidades das universidades brasileiras.

2 Compreendemos por finalidade o conjunto de coisas, acontecimentos, ações e um fim (ABBAGNANO, 1999). A exemplo do Art. 43, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, são finalidades da educação superior “estimular a criação cultural”, o “desenvolvimento do espírito científico”, o “pensamento reflexivo”; “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento”, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”, entre outros.

3 Pesquisa fomentada pela FAPERGS e CNPq.

4 Friedrich Von Humboldt (1767 a 1835), fundador da Universidade de Berlim, ao escrever o texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições científicas Superiores em Berlim”, em 1810 e publicado pela primeira vez em 1899, faz referência ao Estado e à necessidade de que este respeite a “autonomia universitária e a liberdade científica”. Destaca a necessidade de cooperação entre os sujeitos escolares; a unidade de pesquisa e ensino; a relação autônoma entre Estado e Universidade; a infinita busca científica e a complementaridade entre os níveis de ensino como princípios fundamentais para a idéia de universidade.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliogio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editorial, 1992, p.93-124.
- _____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru/SP: Edusc, 1999.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.
- PEIXOTO, M. C. L. Apresentação. In: Dalben, A. I. L. F. **Ensino superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editorial, 1992.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *in*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Antônio Ozaí. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RORIGUES, Gilmar (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.