

*As Formas de Ensino Superior e a Formação dos Docentes
Mestrado em Pedagogia (UEFS); Licenciatura em Pedagogia
2000-02
Formação docente: rupturas e possibilidades.*

12
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUINDO
CAMINHOS¹

*Selma Garrido Pimentã
Léa das Graças Camargos Anastasiou**
Valdo José Cavaller****

O texto apresenta um recorte teórico sobre a docência universitária, baseado nas reflexões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (Feusp), que estuda os modelos formativos atuais e os novos projetos implementados no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em outras instituições de ensino superior no Brasil.

Esse grupo busca responder a questionamentos impostos ao ensino superior, decorrentes da expansão desse nível de ensino e de suas conseqüentes e respectivas avaliações, e insere-se no recente

1. Texto encaminhado ao IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação da Universidade de Évora, Portugal, Setembro de 2001.
* Feusp.
** PUC-PR.
*** UFPR.

movimento de valorização da atividade docente no ensino superior que vem ocorrendo em diferentes países. O objetivo principal que norteia seus pesquisadores é o de estudar e formular proposições ao processo de profissionalização dos docentes do ensino superior tendo por pressuposto que o desenvolvimento docente se dá por meio da reflexão e da avaliação das próprias práticas. Esse processo possibilita que sejam evidenciados os embriões para seu aprimoramento e para a formulação de soluções inovadoras.

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento de sua importância para o ensinar bem.

Baseado em considerações sobre a docência universitária no Brasil, o texto apresenta experiências que vêm sendo implementadas em algumas instituições de ensino superior² e formula uma análise preliminar sobre a potencialidade autoformativa de alguns instrumentos de pesquisa participante: o memorial de formação e os grupos de estudo. Para realizá-la, considera pontos de vista teóricos sobre os seguintes temas: 1. Sociedade pedagógica; Um conceito ampliado de educação e de pedagogia; 2. Sociedade da informação, do conhecimento e a mediação do professor; 3. Universidade: Uma instituição educativa; 4. Pedagogia e docência universitária: Evitando simplismos e criando possibilidades; 5. Formação e desenvolvimento profissional do professor universitário; 6. Construindo caminhos.

2. Universidade de São Paulo – Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (USP/PAE); Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial no curso de Agronomia; Centro Universitário de Fátima do Sul (Unefj), no estado de Santa Catarina.

Sociedade pedagógica: Um conceito ampliado de educação e de pedagogia

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não. Nas várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar. A docência, entendida como o ensinar e o aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola (Libâneo 1998). Em síntese, fala-se de uma sociedade genuinamente pedagógica (Bejllerot 1985). Em qualquer âmbito em que o pesquisador/profissional atue, exercerá uma ação docente. Isso aponta para a formação do futuro profissional, de qualquer área, como educador, como comunicador.

Sociedade da informação, do conhecimento e a mediação do professor

Os avanços tecnológicos – as novas configurações do trabalho e da produção – configuram o que se denomina a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é,

de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. É é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder.

A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. É preciso informar e trabalhar as informações, para construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àquelas que produzem conhecimento, senão que aquelas que controlam os produtores e os processos de produção do conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (Morin 1993)

Qual a possibilidade de a universidade trabalhar o conhecimento? A universidade, em formas que variam em sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polémica se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações são temas recorrentes em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, quando os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixam mais explícita a inoperância das instituições escolares e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que,

pelo exercício da reflexão, adquiram a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (Pimenta 1996).

Universidade: Uma instituição educativa

Entendendo a universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e pela investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Assim, entende-se que na universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Nesse sentido, o ensino na universidade tem as seguintes características: a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, técnicas e métodos científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitui em processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h)

valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, com base neles.

Essas características do ensinar na universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Pedagogia e docência universitária: Evitando simplismos e criando possibilidades

Algumas simplismos se fazem presentes na relação entre a pedagogia e a docência universitária. Esteves e Pimenta (1993) apontam alguns. Por exemplo, resumir-se a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro simplismo é o que considera o campo da pedagogia reduzido às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o que reduz a docência ao

espaço escolar. E, por fim, o que considera a pedagogia como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares.

Entendemos que, ao considerar o fenômeno ensino na universidade numa perspectiva ecológica (espaço dinâmico e multi-referencial), o não porque aparente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (Pimenta 1997)

Formação e desenvolvimento profissional do professor universitário

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que se atesta pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, atividades e seminários relacionados ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica. O número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, 40 vezes (Conferência Regional de Ministros de Educación 1996).

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Também as novas demandas postas a esses profissionais (muitas vezes sobrearregando-os) têm impulsionado estudos e pesquisas na área. Os temas tratados na Conferência Mundial sobre Educação Superior (1997) indicam claramente algumas dessas novas demandas aos docentes universitários:

(...) a qualidade da educação; a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho. (p. 2)

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes a referência que se faz é aos professores dos níveis de ensino não-universitário. Na legislação educacional brasileira a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil 1996), a mais abrangente legislação educacional, dedica um artigo ao tema:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A LDB não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como de *preparação* para o exercício do magistério superior, preparação essa que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exigüidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na universidade.

Também é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa disciplina, as formas de ensino e de construção desse conteúdo são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor-aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, seus princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, constituem um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários.

O artigo 52, inciso I, da LDB de 1996 também é responsável pela ampliação do interesse no campo da docência universitária, ao estabelecer que as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores) deverão contar com "um tempo do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado", e que "o prazo para que as instituições cumpram o disposto (...) é de oito anos" (§ 2, do art. 88, nas disposições transitórias).

Entretanto, apesar dessa regulamentação, estudos sobre a temática revelam que a legislação educacional brasileira continua referindo-se à docência universitária de forma apenas cartorial ao exigir os títulos de mestrado e doutorado, uma vez que os processos avaliativos desencadeados pelos órgãos governamentais, por sua vez, têm transformado as titulações numa corrida sem precedente (Baldino 1999).

No entanto, contradiatoriamente, esse movimento legal pode abrir perspectivas para que as universidades incorporem, de modo criativo, as experiências de formação de professores universitários realizadas aqui e em outros países e que comecem a se refletir na qualidade do ensino.

Construindo caminhos

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade premente. Os modelos universitários são implementados de acordo com o grau de autonomia e as prioridades de cada país e instituição. No Brasil a concepção de treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo é a dominante. Essa concepção, por sua vez, minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimentto de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades. Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior. A formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado em outra, por meio de docentes especializados em diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, facilita sobremaneira a produção e a reprodução do conhecimento acrítico (Cavallet 1999).

Diante das necessidades de transformações sociais e da limitação do modelo de formação dos setores dominantes, a ação docente deve ser repensada de forma a contribuir, decisivamente, na construção de novos paradigmas. Trabalhando-se dialeticamente com o

conhecimento humano e com suas inerentes contradições, há espaço para a implementação de processos pedagógicos que possibilitem a formação de profissionais socialmente mais comprometidos (Cavallet 2000).

No Programa de Pós-Graduação da Feusp, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na linha de pesquisa sobre docência universitária tem realizado análises sobre experiências na área que apontam para a superação dos impasses atuais. Exemplos dessas experiências são as que se encontram em desenvolvimento na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial no curso de Agronomia, e no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unesul), no estado de Santa Catarina.

Na UFPR, com a implantação de um amplo programa de avaliação institucional no início da década de 1990, buscou-se, além de uma prestação de contas à sociedade, uma reorientação dos planos, programas e projetos dos cursos (Zainko e Pinto 1998). Nesse processo de avaliação, os programas “Auto-avaliação docente” e “Avaliação do docente pelo discente” provocaram uma reflexão dos professores sobre a docência. Segmentos significativos de professores de diversas áreas, preocupados com o desempenho da docência evidenciado pelo processo avaliativo, passaram a buscar uma formação mais direcionada ao exercício da atividade de ensinar.

No curso de Agronomia da UFPR, pioneiro na implantação do programa “Avaliação do docente pelo discente”, a preocupação com a formação dos professores passou a ser uma constante. As atividades implementadas para a docência visam principalmente propiciar um espaço de reflexão articulada que contribua com a formação inicial e continuada de educadores para o ensino superior.

Das atividades implementadas no curso de Agronomia, há resultados evidenciando que a introdução de uma disciplina sobre docência universitária tanto pode redundar em resultados burocráticos

cos e cartoriais, quando isoladamente implantada, quanto levar a processos de revisão da ação docente, quando implantada como parte integrante de uma proposta de formação mais abrangente. Nesse caso, gerou processos individuais e coletivos de revisão das práticas.

Dos recursos utilizados nesse processo de reflexão das ações, a elaboração pessoal de registros da história de vida e de perspectivas da profissão docente, em forma de memorial, tem contribuído de modo significativo para o desenvolvimento profissional dos professores do referido curso. O que seus professores têm evidenciado na elaboração do Memorial de Formação consolidada as afirmações de Cunha (1998) sobre o potencial formativo desse recurso:

O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar, porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Essa mescla do ser e do dever ser dá contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar, porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sob o ponto de vista do presente, é seletivo e essa seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contração. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes é fruto de sua história, e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho.

O Memorial de Formação, no caso da UFRP, tem possibilitado o desenvolvimento da habilidade de percepção própria, do outro e de necessidades complementares. O processo, essencialmente reflexivo, desencadeia o devir de novas perspectivas para a docência.

Na experiência em processo no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unersj), destaca-se uma pesquisa envolvendo um coletivo com

140 docentes universitários em processo de profissionalização continuada, durante dois anos (2000 e 2001), realizada no âmbito do projeto institucional, cujos resultados vêm sendo registrados e analisados por equipe de pesquisa interinstitucional.³

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, por meio da reflexão sistemática da ação docente. Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realiza a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos nos textos estudados, ou por meio da análise de filmes e de outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e fundamentais na construção do processo identitário (Anastasiou 1998).

Segundo Pimenta (1999), o processo identitário se constrói com base em significados sociais da profissão, da revisão das tradições, no significado que cada professor, como autor e ator, confere à atividade docente em seu cotidiano, por meio da discussão da questão do conhecimento como ciência e da construção dos saberes pedagógicos.

No referido projeto, os quadros teóricos da didática são colocados à disposição dos docentes, a fim de que reformulem os princípios gerais que foram construídos com base nas experiências vivenciadas.

3. Pesquisa de pós-doutoramento coordenada pela professora doutora Léa das Graças Camargos Anastasiou, com a orientação de Selma Garrido Pimenta, no Programa de Pós-Graduação da Feusp.

Discutidas e sistematizadas, essas experiências, por sua vez, propiciam novas sínteses a partir dos contextos nos quais o processo ocorre. Daí a importância de vivenciar diferentes atividades processadas coletivamente e compará-las a possíveis situações a serem propostas em sala de aula. Concorde-se assim com Houssaye (Pimenta 1999, p. 22), quando afirma que “a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Refletir coletivamente sobre o que se faz é se colocar na roda, é se deixar conhecer, é se expor. Esse movimento, em geral, não se constitui em hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: no grupo são construídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas, sendo que sempre haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho.

Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis.

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, por meio da preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

Bibliografia

- ANASTASIIOU, Léa G.C. (1998). *Metodologia do ensino superior: Da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX.
- BALDINO, José M. (1999). *Educação superior no Brasil: Sobre a formação do professor universitário*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás.
- BELLEROT, Jacky (1985). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- BRASIL (1996). 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*, nº 248, Brasília, 23 de dezembro, pp. 27.833-27.841.
- CAVALLET, Valdo J. (1999). “Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem”. *Anais da Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior*, XXXIX, Gramado. Porto Alegre: UFRGS/Abreas.
- _____. (2000). “Educação formal e treinamento: Confundir para doutrinar e dominar”. *Revista Diálogo Educacional da PUC-PR*, vol. 1, nº 2, Curitiba, jul./dez.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1 (1998). *Documentos*. Paris, Curitiba: UFRPR.
- CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, VII (1996). *Anais*. Jamaica. Unesco.
- CUNHA, Maria I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM.
- ESTEVES, Antônio J. e PIMENTA, Carlos (1993). “Notas sobre pedagogia universitária”. *In*: ESTEVES, Antônio e STÖER, Steve, *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento.
- LIBÂNNEO, José C. (1998). *Adens professor, adens professora?*. São Paulo: Cortez.
- MASETTO, Marcos T. (1998). “Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente”. *In*: MASETTO, Marcos T. (org.), *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- MORIN, Edgar (1993). “Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial”. *Folha de S. Paulo*, 12 de dezembro, Suplemento World Media.

- PIMENTA, Selma G. (1997). "Para uma ressignificação da didática". In: PIMENTA, Selma G. (org.), *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1999). "Formação de professores: Identidade e saberes da docência". In: PIMENTA, Selma G. (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma G. (org.) (1996). *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, Donald (1992a) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1992b). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, António (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- ZAINKO, Maria A.S. e PINTO, Maria L. (orgs.) (1998). *Avaliação institucional: A trajetória de uma década – 1987/1997*. Curitiba: UFPR.