

O desafio da profissionalização do docente universitário¹

The challenge of university professor training

Edemar Rotta²

Resumo: As transformações em curso no mundo do trabalho e na dinâmica social exigem do docente universitário um processo de profissionalização. Essa necessidade de profissionalização defronta-se com a ausência quase completa de reflexão e de teorização das práticas realizadas por esse profissional que ampliou seu espaço de trabalho, mas pouco qualificou sua atuação. A superação da lógica instrumental, a construção de saberes que fundamentem a prática, a formação permanente, a autonomia, o compromisso com a categoria e com a emancipação dos sujeitos são desafios que se apresentam a esse novo profissional. Na interação com os desafios concretos vai se forjando um profissional com a necessidade de compreender sua ação no contexto das relações sociais em sua totalidade.

Palavras-chave: Docente universitário; profissionalização; construção de saberes; autonomia; emancipação dos sujeitos.

Considerações Iniciais

As reflexões sobre o trabalho do docente universitário são relativamente recentes, especialmente no Brasil. Elas tornaram-se mais intensas com a rápida expansão experimentada pelo Ensino Superior a partir da última década do século XX³, com o advento dos processos de avaliação da qualidade dos cursos universitários e com a atração que a carreira de professor universitário passou a representar como mercado de trabalho promissor no contexto da reestruturação produtiva. (Antunes, 1995 e 2000; Morosini, 2001; INEP, 2009)

A expansão das Instituições de Ensino Superior privadas atraiu profissionais com reduzida qualificação pedagógica e muito mais identificados com sua atuação no mercado de trabalho do que com a docência (INEP, 2009). Esta situação decorre, em parte, das reduzidas

¹ Artigo com esse enfoque foi apresentado no IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, realizado em 2004 e no III Simpósio Internacional sobre Formação Docente, realizado em 2006. Este artigo é uma versão atualizada e ampliada.

² Professor da UNIJUI. Doutor em Serviço Social pela PUCRS. Mestre em Sociologia pela UFRGS. Especialista em Educação. Especialista em Filosofia. Licenciado em Filosofia com habilitação para Filosofia, Sociologia e História.
Endereço: Rua Joaquim Rodrigues, 384, Bairro Cruzeiro, Santa Rosa, RS. Fone: (55) 3511-6645. E-mail: erotta@unijui.edu.br.

³ Em 1993, o Brasil possuía 873 IES, passando para 2.165, em 2005. (INEP, 2009).

exigências postas pela legislação brasileira para atuar no Ensino Superior ao fixar a necessidade de curso de Pós-Graduação Acadêmico na área, com um mínimo de formação pedagógica (leia-se aqui a disciplina de metodologia de ensino superior, sem definição de carga horária mínima). Estas reduzidas exigências podem levar a que tenhamos, no “ensino superior brasileiro, professores que podem ser categorizados como amadores da educação, pois não lhes foi ensinado conteúdos de disciplinas como Pedagogia, Didática ou Metodologia do Ensino” (Teixeira e Zafalon, 2005, p. 06).

Masetto (2003) refere que grande parte desta situação da existência de professores pouco preparados para o exercício da docência no Ensino Superior também está ligada a uma tradição da educação brasileira neste nível de ensino. Os cursos superiores nascem, no Brasil, voltados diretamente à formação de profissionais para o exercício de determinadas profissões. Os professores eram profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, que eram convidados para ensinar aos alunos para que se tornassem tão bons profissionais quanto seus professores. Nas últimas décadas do século XX passa-se a exigir profissionais com cursos de Pós-Graduação, porém “as exigências continuam as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional” (p. 12). Esta prática fundamenta-se na crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (p.13). Apenas no final do século XX e início do século XXI é que os professores universitários começam a se conscientizar que para o exercício da docência é necessária capacitação pedagógica, além dos conhecimentos profissionais, pois ele é um educador.

Gauthier (1998) refere que mesmo que o ofício de professor já venha sendo exercido há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no mesmo, dada à tamanha ignorância em relação a si mesmo e as idéias preconcebidas que o envolvem. Essas idéias preconcebidas tendem a produzir uma “cegueira conceitual” que precisa ser superada para que se possa dar conta do desafio da profissionalização. Esse desafio obriga a evitar dois erros, o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício.

A experiência acadêmica e administrativa tem demonstrado que a implantação de uma proposta pedagógica de curso passa, decisivamente, pela formação de uma equipe de profissionais com profundo conhecimento da área de atuação, mas também com preparo pedagógico. Percebe-se que a maior parte dos profissionais que atuam como docentes foram “formados” numa “racionalidade técnica instrumental” (Pérez Gomez, 1992), decorrente de um outro tempo histórico e social. Estes profissionais encontram grandes dificuldades para responder aos novos desafios trazidos pelas demandas da sala de aula no contexto da nova fase do capitalismo.

Por isso pensa-se que é fundamental encarar a docência como uma atividade profissional inserida no novo tempo-espço em que se vive. Um tempo-espço que exige um “novo profissional”, mais

dinâmico, aberto ao diálogo e à formação permanente, capaz de perceber seus limites e buscar soluções para os desafios que enfrenta no diariamente, mas também com uma profunda consciência de classe e da categoria profissional a que pertence. Um profissional com “habilidade para agir inteligentemente em situações suficientemente novas e únicas que requerem uma resposta apropriada” (Feldens, 1998, p.132). A ênfase desse profissional é dada na qualidade de julgamento e na capacidade de tomar decisões de forma inteligente diante da situação sócio-cultural em que vive e dos desafios que são apresentados à sua profissão. Essas decisões inteligentes requerem a mobilização de todas as potencialidades desenvolvidas no processo de formação e a abertura para um processo de formação permanente.

O texto apresentado inicia com uma reflexão sobre a prática docente, analisando o modelo de formação profissional que se estabeleceu no Brasil a partir das exigências do tecnicismo e as necessidades de transformação que o mesmo depara-se diante de um novo contexto que emerge da reestruturação produtiva. Na sequência reflete-se sobre a necessidade da construção individual e coletiva dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, apontando alguns pressupostos essenciais para que isto ocorra.

Refletindo a prática docente

O modelo de formação profissional vigente no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, está assentado no tecnicismo, no pragmatismo e no imediatismo. Esse modelo produziu quase que um “consenso” que a prática é uma coisa e a teoria é bem outra, que é possível separar essas duas dimensões da mesma realidade. A necessidade de preparar rapidamente mão-de-obra para o processo de industrialização acelerada que o Brasil vivenciava a partir da década de 1950 fez das Instituições de Ensino, em seus diversos níveis, instrumentos privilegiados para tal. A Reforma do Ensino, produzida a partir do acordo MEC/USAID, consubstanciada nas Leis Federais nº 5.692/71 (para o ensino de 1º e 2º Graus) e nº 5.540/68 (para o 3º Grau) consolidou esse processo⁴.

O que se queria era amordaçar o ensino de 1º e 2º grau, a fim de atrelá-lo à maquinaria do desenvolvimento, formando uma vasta e espessa camada social de dóceis e submissos trabalhadores do sistema capitalista, sem uma formação suficientemente geral e crítica que lhes possibilitasse uma visão mais adequada, real, mais justa, dos seus problemas. (Gadotti, 1980, p. 86)

A Reforma Universitária de 1968 consagrou a militarização do Ensino Superior [...]. Convém acrescentar que esta concepção, trazida ao Brasil pelos especialistas norte-americanos em 1965,

⁴ Para maiores detalhes, vide Saviani, 1996, p. 145 ss; Gadotti, 1980, p. 86 ss.

além de *militarista* é também *burguesa*, isto é, tendente à reprodução dos privilégios desta classe. (idem, p. 105)

As fragilidades desse modelo de formação profissional tornaram-se evidentes com a reestruturação produtiva, que passou a exigir das Instituições de Ensino Superior o papel de preparar novos profissionais com novos perfis (flexível, especializado e generalista ao mesmo tempo, dinâmico, capaz de trabalhar em equipe, que exerça atividades de execução, gerenciamento e avaliação ao mesmo tempo) para o mercado de trabalho. Na ânsia de atender às exigências do mercado, as políticas educacionais decorrentes da visão neoliberal, implantadas a partir da regulamentação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), passaram a cobrar das Instituições de Ensino Superior (IES) uma readequação imediata. Para Netto (2000, p. 26), “este desenho que está na LDB é a explícita incorporação da lógica capitalista da relação custo-benefício”.

Sendo cobradas pelo mercado e pela política oficial do governo que passou a fiscalizar e a exigir “qualidade”, via processos de avaliação, muitas IES relegaram de vez a discussão sobre as múltiplas dimensões do trabalho do professor universitário e entraram numa luta frenética pelos espaços do mercado. Centraram seus esforços nos requisitos administrativo-financeiros e de avaliação de qualidade dos cursos, deixando de lado as demais discussões. Optaram rapidamente por uma política de sobrevivência, readequando-se às “exigências” do mercado e procurando atender às demandas do “aluno consumidor” ou do comprador de serviços de qualquer natureza.

Com isso acabaram produzindo condições completamente inadequadas para a reflexão a respeito da profissão docente, pois passaram a se guiar pelos critérios da racionalidade, da economicidade, da eficiência e da produtividade, gerando um ambiente desgastante e pouco propício para a reflexão sobre o fazer universitário como um fazer profissional. Diminuíram os tempos destinados à pesquisa, à extensão e até mesmo às reuniões pedagógicas e optaram por uma política de contratação de professores hora-aula, guiados pela idéia de que estes aspectos são dispensáveis em um cenário de concorrência acirrada. Sabe-se que ao tomar estas atitudes os gestores, especialmente das Instituições Privadas, estão comprometendo o fazer universitário como fazer profissional, pois a pesquisa, a extensão e a reflexão pedagógica são essenciais para a qualificação da prática docente. É uma decisão contraditória, pois diminuem-se os espaços de construção dos alicerces do fazer profissional justamente no momento em que se exige maior profissionalização.

A conjuntura atual apresenta-se como paradoxal para os professores universitários, “considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda” (Tardif, 2002, p. 246). Essa crise profunda advém do processo de reestruturação produtiva que passa a mexer no

modelo de organização do trabalho, no paradigma tecnológico, no modo de regulação e de acumulação que sustentavam as diferentes sociedades vigentes até então⁵. O paradoxo também não é exclusividade da profissão de professor, mas está presente na maior parte das categorias profissionais, adquirindo facetas diferenciadas conforme a realidade vivida por cada uma em seus diversos espaços locais.

Se essa conjuntura paradoxal pode “desmotivar” muita gente, também pode ser interessante para ampliar o espaço de reflexão e,

pelo menos tirar-nos do ‘sono dogmático da razão profissional’, mantendo-nos acordados e sobretudo alertas diante dos riscos e perigos que ela comporta para a educação e para a formação. É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e pesquisadores. (Tardif, 2002, p. 253-4)

A compreensão dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor requer “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 255). Requer compreender que esses saberes são “temporais”, “plurais e heterogêneos”, “personalizados e situados” e que “carregam as marcas do ser humano” (p. 260-9). Esse conjunto de saberes não se encontra pronto nos manuais, mas deve ser construído no exercício da docência, a partir das práticas diárias que se desenvolvem no contato com os acadêmicos e nos ambientes de trabalho.

Essa construção permanente remete a um processo de formação permanente para a docência, para um empenho constante, para uma opção profissional e de vida. Exige um “profissional por inteiro”⁶, pois “o magistério é um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural” (Arroyo, 2000, p. 125). A educação é um processo de humanização que possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Portanto sua tarefa é garantir que os educandos se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural,

⁵ Ver Lipietz, 1988 e 1991.

⁶ No sentido dado por Freire (2002), em que trabalhamos com gente e por isso não temos apenas um compromisso pedagógico, mas também ético. “O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...]” (p. 162-163).

para que sejam capazes de pensar e gestar soluções para os problemas que vivenciam em sua realidade concreta. (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 97)

A construção dos fundamentos epistemológicos da prática docente

Adotar uma postura de construção individual e coletiva dos fundamentos epistemológicos da profissão docente significa romper com a visão tradicional positivista que atribuía ao professor uma função meramente técnico-operativa, reduzindo seu fazer à aplicação de conhecimentos já consolidados pela ciência e não produzidos por ele, e re-valoriza o profissional e seu ofício. Atribui protagonismo ao profissional e valoriza todos os momentos de seu fazer. Reconhece o professor como “prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante sua própria ação” (Pérez Gómez, 1992, p. 96). Valoriza o “talento artístico”⁷ do professor para além da racionalidade técnica instrumental.

Por isso é que acredito que a profissionalização do professor passa pelo desenvolvimento da autonomia. Na medida em que o professor se percebe autônomo, isto é, capaz de tomar decisões responsáveis, passa a buscar parcerias, forma grupos, discute, critica, procura soluções, se entende como agente de transformação e de autoformação. Nesse sentido, a construção do profissional professor está alicerçada em um sujeito que pesquisa sua ação, que reflete sobre o que faz, construindo uma prática fundamentada. (Galiuzzi, 2003, p. 50)

Para construir uma prática fundamentada o professor precisa construir conhecimentos sobre sua atuação profissional e não apenas sobre sua área de formação. Pode-se dizer que ele transpõe as barreiras de sua formação de bacharel e ingressa na área da licenciatura; que ele dá passos significativos na superação da racionalidade técnica instrumental e começa a abrir espaços para o desenvolvimento da sua autonomia enquanto educador. Ao se perceber como autônomo, o professor é capaz de tomar decisões pedagógicas, passa a buscar parcerias, forma grupos, discute, critica, procura soluções, se entende como agente de transformação e de autoformação. (Galiuzzi, 2003, p. 50)

Ao refletir sobre a importância da autonomia na prática educativa, Freire (2002) destaca que ela vai se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” ao longo de todo um caminho que se vai percorrendo. Ela é um processo de amadurecimento do “ser para si”. Ela não ocorre em “data marcada”, mas vai sendo construída diariamente, vai se “forjando” a partir de “experiências respeitadas da liberdade”. Por isso, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da

⁷ Cf. Shon, 2000, p. 29-42.

decisão e da responsabilidade” (Freire, 2002, p.121). O espaço da sala de aula, como “locus privilegiado”⁸ de atuação do profissional da educação, assume um sentido todo especial na construção dessa autonomia.

No espaço da sala de aula o profissional tem a oportunidade de dialogar com os conhecimentos já apreendidos em seu processo anterior de formação, com os conhecimentos trazidos pelos educandos e com os desafios postos no processo de interação, diante do contexto específico a que estão submetidos. É uma espécie de “laboratório” de produção de novos saberes a partir da interação. Esses novos saberes, na medida em que são refletidos, sistematizados e confrontados com outras experiências de seus colegas, podem constituir-se em referenciais básicos para a construção dos fundamentos epistemológicos do exercício da profissão.

A interação que se processa no espaço da sala de aula é complexa e perpassada por uma “trama matizada” de grupos e subgrupos diversamente correlacionados e interdependentes, com seus interesses e motivações, suas objetividades e subjetividades. É uma espécie de microcosmos no qual se manifestam as diversidades de compreensões do mundo, dos conhecimentos, dos interesses e das motivações (Marques, 1995). Nessa interação com os diferentes, o professor também redescobre a si próprio: o jeito que é, como se vê, as coisas que gosta, as coisas que não gosta, os dons que possui, os valores que fazem sua vida, as emoções que sente, seus pontos fortes e seus pontos fracos, o que é próprio e não próprio para ser professor. (Rufino, 2001)

Para lidar com esse processo de interação que caracteriza a prática docente, o professor mobiliza três tipos de conhecimento: os “conhecimentos práticos”, o “conhecimento da dinâmica dos alunos” e os “conhecimentos teóricos” (Faustini, 2002, p. 171 ss.). Estes diferentes conhecimentos mobilizados “vão se orquestrando no contorno das marcas de uma experiência pessoal intransferível, mas comunicável” (Faustini, 2002, p.180). Ao comunicar a riqueza dessa experiência, ao partilhá-la com os colegas, vai superando seu caráter empírico e transformando-a em conhecimento produzido a respeito da atividade docente. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica (Azzi, 2000, p. 44). Requer encarar sua própria prática como objeto de pesquisa⁹ e integrá-la num processo de construção do conhecimento pedagógico de forma coletiva. Porém, o nível de

⁸ No sentido de ser um espaço fundamental, mas não único, pois o professor universitário também é desafiado a inserir-se na pesquisa e na extensão.

⁹ O professor que encara sua atividade como uma educação pela pesquisa estará mais capacitado a produzir conhecimento sobre modos de avaliação, problemas de aprendizagem, metodologias de ensino, experimentação, uso de analogias e metáforas e sobre concepções alternativas, para dar apenas alguns exemplos de temas atuais de pesquisa. Estará também mais acostumado a dialogar com seus pares, a buscar interlocutores teóricos capazes e responder aos questionamentos que faz sobre sua atuação em sala de aula, a argumentar, participar na construção da proposta pedagógica da escola, mudando sua ação pouco reflexiva e de resistência passiva para um posicionamento crítico frente aos problemas que enfrenta no seu fazer profissional. (Galiuzzi, 2003, p.56)

elaboração desse saber pedagógico por parte do professor é variável, estando diretamente relacionado com a qualificação e com o compromisso do professor com seu trabalho (Azzi, 2000).

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática. (Azzi, 2000, p. 48)

A problematização da prática é o primeiro passo para o início de um processo de reflexão, mas a reflexão deve avançar para a compreensão das teorias e saberes que fundam as práticas, para os objetivos do ensino e para as condições sociais em que o mesmo se realiza. (Zeichner, 1993). A atenção do professor deve estar tanto voltada para dentro, para a sua própria prática (na direção da democracia e da emancipação dos sujeitos), como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática (o compromisso com a reflexão enquanto prática social).

Considerações Finais

Entende-se que o processo de profissionalização da prática docente e a compreensão do professor enquanto profissional que lida com ela a partir de uma postura reflexiva, recoloca a possibilidade de articular a prática a um projeto social de emancipação dos sujeitos. Compreender a dimensão política, científica e ética, além da dimensão artística, são condições básicas para uma educação libertadora (Freire e Shor, 2000). Essa compreensão relaciona-se diretamente com o entendimento que o professor faz de sua identidade profissional; como ele se percebe como sujeito e como trabalhador no contexto de uma divisão sócio-técnica do trabalho.

A compreensão da significação social da profissão é fundamental neste momento histórico em que se vive. Momento no qual o processo de individualização liberal tem corroído os vínculos sociais de classe e solapado a consciência profissional (Sennett, 2006). No qual muitos profissionais acabam veiculando a idéia de que é preciso ressaltar a empregabilidade no lugar da profissionalidade. Que é preciso pensar no emprego, independente da consciência profissional e do significado social da profissão. Muitas vezes ressaltam ainda que são “os novos tempos” que exigem essa desvinculação. Porém, a maioria não percebe que esta confusão está ligada a diferentes compreensões da prática profissional e da vivência social.

Ao adotar uma postura profissional, o educador está chamando para si também a responsabilidade de construir formas alternativas de trabalho, diante dos desafios concretos que enfrenta, para produzir novas relações e novos processos. Entende-se como agente social, inserido em um contexto histórico desafiador, mas possível de ser transformado a partir das pequenas ações desenvolvidas nos diferentes espaços em que atua. Ao transformar o contexto de sala de aula e os espaços institucionais, o profissional estará contribuindo para a transformação da sociedade. O espaço de atuação profissional adquire assim um novo significado, como uma atividade humana, de formação de seres humanos.

Abstract: The changes ongoing in the world of work and in the social dynamics demand a process of professionalization of the teacher. This necessity of professionalization confronts with the almost complete absence of reflection and theorization of the practices carried out by this professional who extended his area of work, but have not qualified much his performance. The overcoming of the instrumental logic, the development of the knowledge that bases the practice, the permanent improvement, the autonomy, the commitment with the category and with the emancipation of the subjects are challenges that are presented to this new professional. In the interaction with the concrete challenges will be forging a new professional who needs to understand his action in the context of social relations in its entirety.

Key words: Universitarian teacher; professionalization; knowledge development; autonomy; emancipation of the subjects.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3.ed, São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**, imagens e auto-imagens. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Seminário Latino-Americano de Serviço Social** – Articulação Latino-Americana e formação profissional. Porto Alegre: PUCRS/ABEPSS, 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia, didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35 – 61.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1987.

FAUSTINI, Márcia. Prática docente: que conhecimento mobiliza? In: **Educação-Ensino e Educação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXV, n. 48, p. 169-181, out. 2002.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato et.al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 125 – 137.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**, o cotidiano do professor. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**, introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**, ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2003.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia** – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1992.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **SINAES**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>. Acesso em 19 de maio de 2009.

LIPIETZ, Alain. **Audácia**: uma alternativa para o século XXI. São Paulo: Nobel, 1991.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres**: problemas da industrialização no Terceiro Mundo. São Paulo: Nobel, 1988.

MARQUES, Mário Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOROSINI, Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior**. 2.ed. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 15 – 35.

NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. **Temporalis**. nº 01. p. 11-34. Brasília: Valci, 2000.

- PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor e a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 95 – 114.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. v. I. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROTTA, Edemar. A Universidade e o desenvolvimento regional. In: **Programa de avaliação institucional das Universidades brasileiras/UNIJUÍ**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. (Cadernos de Avaliação Institucional; 20).
- RUFINO, Solange Catarina Manzoni. **O aprender da docência nas narrativas da experiência dos principiantes**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED-Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 245 – 276.
- TEIXEIRA, Gilberto; ZAFALON, Zaira Regina. **Análise crítica do ensino superior brasileiro**. São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em 19 de maio de 2009.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

