

Eixo Temático 4 – Formação de Professores

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A (RE) CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM FOCO

Bruna Tarcília Ferraz - UFPE/UFRPE

RESUMO

Este estudo insere-se no debate sobre dinâmicas de construção da profissionalidade docente e tem como objeto a docência na instância universitária. A sua constituição é fruto de reflexões oriundas de um estudo desenvolvido na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E tem como intenção ratificar a pertinência de estudos sobre a constituição da docência, a partir de uma investigação que se propõe a contribuir com a diversidade de abordagens sobre o tema, especificamente no tocante aos elementos que influenciam a constituição da docência no ensino superior. Destacamos nesse movimento, alguns efeitos de iniciativas de avaliação sobre a docência universitária, mapeando alguns dilemas vivenciados pelos docentes com relação à constituição de sua postura profissional no âmbito da pós-graduação. Neste sentido, o estudo busca trazer elementos da dimensão institucional e individual da profissionalidade, na direção de uma responsabilização mais efetiva com processos de profissionalização docente.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente; Pós-Graduação; Formação de Professores.

Introdução

Assumindo como eixo a compreensão de profissionalidade docente como um fenômeno dinâmico, o debate atual sobre esta temática vem ganhando espaço também no âmbito da Universidade – fato este decorrente de um reconhecimento da mediação didática como parte integrante da profissionalidade docente universitária. Tal reconhecimento impõe (re)construir essa profissionalidade em outras bases, no que diz respeito a compreensão da especificidade da mediação didática e da investigação como uma função da docência universitária, implicando considerar que a (re)construção desta docência ocorre num quadro de tensões tanto pela própria natureza dinâmica da profissionalidade docente como pelo conflito instalado na priorização da produção acadêmica e secundarização da função de mediação didática.

É a partir desta idéia que este estudo se insere no debate sobre dinâmicas de (re)construção da profissionalidade docente, ressaltando a diversidade do tema e

ratificando a necessidade de se compreender a especificidade da docência na universidade. Para tanto, a partir de uma reflexão sobre a complexidade e especificidade da profissionalidade docente universitária, busca identificar o sentido atribuído a mesma no âmbito da pós-graduação. Neste sentido, congrega duas seções, iniciando por tratar da questão da profissionalidade docente universitária e trazendo elementos para um debate sobre (re)configurações desta profissionalidade – tendo por base estudos que vêm sustentando a pertinência de se debruçar sobre a temática.

A segunda seção, tendo como objeto uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, toma como foco fatores que influenciam a constituição da profissionalidade docente no âmbito desta pós-graduação. Por fim, apresentamos nossa síntese conclusiva sobre o sentido atribuído à profissionalidade docente a partir das políticas e sistemática de avaliação da CAPES.

Mapeando aspectos da (Re)Configuração da profissionalidade docente universitária

A partir da compreensão de que a profissionalidade docente constrói-se num permanente processo de (re)elaboração, as considerações que se seguem buscam situar o caráter uno-diverso da docência ratificando a mediação didática como função que dá o tom da sua profissionalidade e a relação de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como elemento de expressão da profissionalidade docente universitária.

Nesta perspectiva, resguardando a polissemia do termo, tomamos por base o sentido lato de profissionalidade atribuído por Barisi (1982) no que diz respeito à capacidade profissional no trabalho. Este sentido, articulado com a compreensão de que profissionalidade diz respeito “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa” (Hoyle, 1980, p. 44), evidencia que a profissionalidade, em sentido amplo, é algo que é reconhecido pelos membros de uma ocupação e que exige um conhecimento e uma competência para a sua efetivação.

Propondo uma articulação entre conhecimento e competência, Dubar (1987) apresenta duas concepções de profissionalidade, situando uma relação entre competência e qualificação, apontando competência “como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, e fator duma profissionalidade de tipo empírico” (p. 7), e a questão da qualificação como “qualificação jurídica atestada e

hierarquizada pelos títulos escolares, e garantia duma profissionalidade de tipo científico” (*ibidem*). Em continuidade ao estabelecimento de uma relação entre competência e qualificação, no âmbito da constituição da profissionalidade docente, Demailly (1987) ressalta a importância da qualificação, mas evidencia a implicação do desenvolvimento das competências para o exercício docente.

Ratificando a compreensão desta articulação, Braem (2000) afirma que a profissionalidade inclui a qualificação e a competência, congregando duas facetas interdependentes que não se reduzem à aquisição de um novo conhecimento nem à realização de uma ação, mas a um movimento relacional. No contexto deste movimento relacional Bourdoncle (1991) afirma que “a profissionalidade vai remeter para a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional” (p. 76).

Acreditamos então que a profissionalidade abrange a noção de competência, – mas ela não é unicamente de competência. A profissionalidade precisa também muito da noção de qualificação para existir, uma vez que uma profissão baseia-se sobre a existência de um conhecimento reconhecido, implementado e controlado, como também condições necessárias para que uma profissão ou um corpo profissional se constitua. E assim sendo, ser uma profissão implica segundo Braem (2000), primeiramente **a delimitação de um objeto**, componente de base que define ao mesmo tempo o âmbito e a finalidade da intervenção da profissão. Um segundo elemento, seria a **existência de um saber**, reunindo capacidades ao mesmo tempo **técnicas** (as técnicas do ofício, a posse das regras da arte), **sociais** (o domínio do sistema de relações sociais dentro do qual se insere a atividade: relação com o cliente, relação com as outras profissões), e de **gestão** (articulação da dimensão técnica e da dimensão social).

Ainda com relação ao saber, precisamos vislumbrar no contorno de profissões **a implementação desse saber**, quer dizer a utilização desse saber conforme normas e valores que definem o universo moral ao mesmo tempo em que a identidade profunda da profissão, segundo um modo de funcionamento específico que vai determinar a organização do trabalho; **o reconhecimento desse saber** e desse universo, quer dizer o reconhecimento social da legitimidade de intervenção da profissão, ao mesmo tempo legitimidade de um campo de intervenção (a profissão tem um objeto reconhecido e delimitado); e o **controle desse saber**, isto é, a garantia da posse das capacidades de peritagem por um sistema institucional ou organizacional de controle do acesso à profissão.

Aprofundando esta visão, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram profissionalidade como estado e processo. E Gimeno Sacristán (1995) concebe profissionalidade docente “como expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor” (p. 65).

Neste sentido, o debate sobre profissionalidade nos mobiliza a refletir sobre a especificidade da profissionalidade docente universitária, no que diz respeito ao protagonismo dos docentes e ao apoio institucional nessa construção, no reconhecimento e valorização tanto da função da mediação didática e da função de investigação como elementos constituintes da docência universitária.

Damos destaque nesse cenário a importância de se considerar os efeitos de políticas públicas nas universidades, que influenciam e são influenciadas pela (re)configuração da docência universitária. Esse destaque decorre de iniciativas de regulação no campo das políticas sociais e da educação superior, através da lógica do Estado avaliador que atribui à atividade docente universitária uma sistemática de regulação, que ao se coadunar com o projeto de universidade operacional evidenciado por Chauí (2003), nos revela uma perspectiva de profissionalidade que fragiliza a relação de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Nesse contexto, o Estado no seu papel avaliador tem feito intervenções na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas de produtividade acadêmica. O que implica em perceber que se por um lado, existe um interesse por incorporar à docência universitária a questão da desvalorização das atividades de mediação didática, por outro, esse movimento fortalece em certa medida o resgate da função social da universidade e dos docentes que nela atuam, visando a constituição de uma profissionalidade valorizada nas diversas atividades que constituem a atuação do docente universitário.

Essa ambivalência se expressa de modo significativo a partir dos embates surgidos na política de pós-graduação, que ao focar na questão da formação do pesquisador, defendendo a perspectiva da *profissionalização do investigador*, deixa de lado a valorização da *profissionalização da docência*. Nesse caso, nos alertam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 152), para a separação da pesquisa do ensino em decorrência da maneira de conceber a educação superior, deixando à graduação a responsabilidade de

formação dos quadros profissionais – o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico – e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Nesta perspectiva, o debate sobre a profissionalidade docente universitária requer considerar a relação entre qualificação e competência, no âmbito da superação da visão de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*¹ e a de que *só quem sabe investigar, pode realmente ensinar*².

A partir da compreensão de que a profissionalidade docente constrói-se num permanente processo de (re)elaboração, as considerações que se seguem buscam situar o caráter uno-diverso da docência ratificando a relação de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como elemento de expressão da profissionalidade docente universitária, apontando tensões nesse processo de constituição.

Política de Pós-Graduação e constituição da profissionalidade docente

Destacada a compreensão de profissionalidade docente que se encontra na base deste estudo, em sua referência às particularidades da constituição da mesma no ensino superior, trazemos elementos de sua especificamente no âmbito da pós-graduação. A demanda pelo estudo dessa temática se deu na esfera de uma pesquisa de doutoramento que, entre outras questões, busca entender como se dá o delineamento da profissionalidade docente na pós-graduação – a partir das influências individuais, institucionais e políticas.

O referido interesse foi ganhando força, na medida em que observamos efeitos não só na atividade profissional docente na pós-graduação, mas também nos projetos institucionais locais e na própria dinâmica dos Programas, aspectos que devem ser alvo de reflexão sobre a especificidade da docência universitária nesse contexto.

Consideramos pertinente tratar dessa questão por reconhecer que a docência na pós-graduação reconstrói a sua postura profissional mais diretamente atrelada às políticas educacionais. Estando, neste caso, influenciada por fatores internos e externos que delineiam a atividade desses docentes.

Neste sentido, pretendemos trazer elementos que possibilitem identificar a constituição da profissionalidade docente universitária na pós-graduação, principalmente no que diz respeito ao processo de profissionalização desses docentes na

¹ Segundo Masetto (2003), até há pouco tempo esta era uma crença inquestionável.

² Conforme Bordoucle & Lessard (2002), “nesse modelo, o melhor professor é portanto por definição o melhor investigador” (p. 139).

sua relação com os órgãos de fomento à pesquisa. Pois no campo da pós-graduação a profissionalização decorre de iniciativas de grupos que se formam através de núcleos de pesquisa, que se justificam por favorecer a produção de conhecimentos.

Principalmente quando a perspectiva de preparação para a docência universitária não é especificidade da pós-graduação. De acordo com Madeira e Ramalho (2005), fruto do contexto de crise econômica, o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) procurou estreitar o relacionamento entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, dando maior força à necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação, e sua integração no Sistema Nacional de Tecnologia.

A partir daí, a universidade pública foi considerada *locus* privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se seu papel no desenvolvimento nacional. E apesar da promulgação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que trouxe novas exigências para a pós-graduação, enquanto determina que a preparação para o exercício do magistério superior se faça prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (art. 66), essa dimensão é muitas vezes negligenciada pelos docentes formadores e programas, uma vez que o *status* de pertencer à pós-graduação se refere à formação voltada para o pesquisador.

Por tal razão a pós-graduação passa a ser permeada pela quantificação do conhecimento e massificação de exigências voltadas para um projeto de modernização, racionalização e produtividade na educação superior. E nessa dinâmica, os programas são submetidos à avaliação que ao invés de acompanhar e intervir nos problemas de funcionamento dos programas pretende introduzir um mecanismo de controle de conduta nos docentes a partir das exigências postas para a sua produção.

A preocupação com o produto, mais do que com o processo, é uma das principais características da avaliação no contexto do Estado Avaliador, pois segundo Gomes (2002, p. 290), opera-se uma “intervenção mínima e controle dos produtos” em vez dos “processos”, demandando-se uma cultura gestonária diferenciada no setor público, e criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

Essa perspectiva permeou as políticas públicas ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, principalmente no âmbito da avaliação da educação superior, quando foi estimulada a criação de mecanismos de controle da educação. Nesse momento, o discurso girava em torno da necessidade do

Estado assumir o papel de *regulador das instituições*, utilizando formas de avaliação no sentido de pressionar as instituições educativas por maior rendimento.

De acordo com Sguissardi (2006), a experiência de avaliação e credenciamento nos países da América Latina, incluindo o Brasil, é marcada por duas orientações, que às vezes se associam e às vezes se contrapõem: a) avaliação com função educativo-reflexiva, sob a lógica acadêmica e visando à melhoria da aprendizagem ou do fazer acadêmico-científico; b) avaliação como controle, sob a lógica burocrático-formal da administração pública, visando a validade legal dos diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional.

No que diz respeito à responsabilidade com a aquisição de competências profissionais para o exercício da profissão que, segundo Roldão (2007), demarca o interesse individual do profissional em buscar profissionalizar-se a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ratificamos que muitos docentes privilegiam a aquisição e aprimoramento das competências de pesquisador, uma vez que é a dimensão mais valorizada pela política de pós-graduação – tal qual é evidenciado por alguns dos docentes pesquisados, quando pontuam uma tensão entre a busca por profissionalização decorrente da proposta de avaliação da Capes e a clareza do desenvolvimento de suas atividades, que se coadunam com a função social dos mesmos nas universidades, como vemos nos depoimentos a seguir:

“Eu acho que tem um sentido cobrar pesquisa. Então essa exigência de pesquisa que demanda você estar fazendo pesquisa, lendo, compartilhando, você está ensinando e interagindo, eu acho que você desenvolve competências das mais diversas e são competências fundamentais do que seja um professor da graduação ou que seja um acadêmico no sentido tradicional do termo” (P3- Instituição A).

“Eu acho que a pós estimula a gente a estar interagindo, e acho que ela estimula a gente a estar investindo mais, ampliando saberes e renovando, oxigenando, Agora, por outro lado eu acho que... assim, a CAPES é muito clara quando ela diz que você tem que ter X produtos em X tempo. Então assim, isso é gritante entendeu? É gritante!” (P6- Instituição A).

“Se eu penso na minha profissionalização na minha história eu digo, eu não fui atrás de financiamento porque a avaliação foi ficando mais dura. Eu cheguei e imediatamente eu achava que tinha direito de financiamento para pesquisar porque eu já vinha publicando coisas eu já cheguei com um currículo que me arvorava a estar fazendo isso” (P7 Instituição A).

A partir desses extratos de fala, identificamos que essa busca por profissionalização é em função das exigências das agências de fomento, conforme Gatti (2003). Nessa dinâmica, os sujeitos destacam a pertinência de se investir nessa dimensão da pesquisa, embora não reservem só a Capes um papel importante nesse processo. Outras agências de fomento como o CNPq, contribuem com o engajamento dos docentes na aquisição de financiamento, aspecto esse por nós interpretado como importante para a (re)configuração da profissionalidade docente universitária, uma vez que as pesquisas muitas vezes favorecem a ampliação de saberes e competências indispensáveis ao exercício profissional, embora não compreendamos a docência universitária constituída apenas pela dimensão da investigação.

Observamos também que alguns docentes acreditam que a forma como os mesmos avaliam a pós-graduação em educação se distancia da forma como as agências de fomento entendem a avaliação nesse âmbito. Principalmente a partir da denúncia de que outras atividades como as de extensão, ensino, gestão, deveriam a elas serem atribuídos pesos significativos por parte da sistemática avaliativa.

Os docentes destacam que um ponto bastante crítico nesse processo é a questão da preocupação em atender aos requisitos mais amplos estruturados nesse processo de avaliação. Nessa dinâmica, alguns reconhecem a importância de uma atuação didático-pedagógica para além da publicação acadêmica, conforme os seguintes depoimentos:

“Então eu acho assim que é importante. Mas, eu acho que devia ser revisto pra que o peso não ficasse tão forte somente em cima da questão de publicação. Porque eu acho que a publicação é uma medida, mas eu acho que as outras deviam ter um valor vamos dizer... equilibrado” (Professor 6 – Instituição A).

“Eu acho que docência, publicação que é você tornar público aquilo que você produz. Mas eu acho Por exemplo que a atividade de gestão, eu acho que atividade de extensão. Na universidade a gente trabalha com ensino pesquisa e extensão. Então nada disso é considerado. Nada disso, inclusive sala de aula. Não é considerado, entendeu? O que é considerado é preto no branco o que... Agora pra fazer produção eu posso estar tornando a minha... tornando público na forma de congressos, eu posso ter facilidade de expressão através de conferências etc. Mas o que vale é o que eu publico” (Professor 6 – Instituição A).

Um outro aspecto destacado é a autonomia profissional, uma vez que a mesma é um dos pré-requisitos para a construção da profissionalidade e conseqüentemente da profissionalização na pós-graduação. A mesma assume contornos específicos neste

nível, na medida em que esse grupo profissional detém maiores possibilidades de desempenharem ações autônomas no campo das práticas, quando comparados com docentes de outros níveis de ensino.

Ou seja, o docente universitário por natureza é responsável pela construção de sua autonomia profissional, pois em se tratando de pós-graduação, os docentes são sujeitos que possuem autonomia intelectual, pedagógica e didático-científica para desenvolver seu trabalho, cabendo aqui com esse pressuposto, refletir acerca de como os mesmos podem assegurar ainda mais os espaços e fortalecer o movimento de busca por aprimoramento pessoal e profissional, debatendo assim, sobre as possibilidades de estratégias mais coletivas e menos individuais nessa dinâmica de formação em serviço.

No entanto, embora seja de reconhecimento essa responsabilidade com a construção da autonomia, alguns docentes evidenciam que um dos entraves para a existência de processos de profissionalização na atividade da pós-graduação seria a dificuldade de instituição de uma dinâmica coletiva de trabalho, como vemos a seguir:

“Quando aquela profissionalização, quando ela me permite gerar um espaço coletivo em que a gente possa intercambiar, compartilhar, colocar intensão, os conhecimentos que a gente vem produzindo que, a pos graduação também tem esse caráter de socializar mas também gerar e produzir isso é importante, mais isso para mim é a dimensão mais frágil” (P5- Instituição A)

“Eu acho que os espaços que ajudam muito quando a gente consegue fazer são os espaços de integração com outros programas” (P3 Instituição A).

“No coletivo nós discutimos os problemas, nas reuniões do colegiado nós discutimos os problemas, mas as soluções elas voltam para o campo individual” (Professor 4- Instituição A).

Podemos inferir, a partir desses depoimentos, que apesar da importância do fortalecimento da questão da autonomia profissional na pós-graduação, o desenvolvimento da profissionalização e da profissionalidade implicam em processos coletivos e no estabelecimento de redes de relações que levem a discussão e resoluções de problemas no campo do coletivo, distanciando-se da idéia de que autonomia profissional implica em práticas individualistas.

Assim sendo, destacamos a pertinência do estudo em desenvolvimento para compreender estratégias de profissionalização desses docentes na própria existência de incentivos e auxílio financeiro através de financiamento, principalmente com a

participação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao [Ministério da Ciência e Tecnologia](#) (MCT) para incentivo à [pesquisa](#) no [Brasil](#). E ressaltamos a importância do debate sobre essas dimensões, auxiliando a ampliação e problematização de especificidades no campo da profissionalidade na pós-graduação que nos remetem inclusive a uma compreensão mais ampla desse fenômeno.

Neste quadro, a (re)construção da profissionalidade docente nesse campo se alimenta, principalmente, da valorização da investigação e inserção social, atividades expressas fora de sala de aula, altamente estimuladas através de incentivos acadêmicos e financeiros, em detrimento da atividade de ensino. Inclusive o próprio processo de formação continuada, conseqüentemente de reconstrução da profissionalidade, ocorre no âmbito desta dinâmica.

Considerações finais

Após diálogo estabelecido no presente texto, identificamos que o sentido atribuído a profissionalidade docente universitária ainda está longe de uma incorporação da mediação didática como função docente e da investigação como uma função desta docência – fato que revela a complexidade e especificidade de uma docência que por natureza congrega um princípio de indissociabilidade, cujo desafio está em superar os próprios limites criados em torno da valorização a investigação.

Neste sentido, o estudo traz elementos da dimensão institucional e individual presentes na dinâmica de (re)construção da profissionalidade docente universitária, contribuindo para revelar aspectos da complexidade e especificidade desta profissionalidade. Ratificando a pertinência do debate sobre a temática da profissionalidade docente universitária, principalmente no que diz respeito a relação instituído-instituinte inerente à esta profissionalidade.

Por fim, concordando com Cunha (2006) quando afirma que “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento” (p. 80), reafirmamos a importância de uma necessária responsabilização institucional e individual mais efetiva com a docência e o necessário enfrentamento de desafios na (re)construção do “ser docente universitário” diante das novas exigências éticas postas à profissionalização e a este exercício docente.

Referências

- BARISI, G. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie. *L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan*, 1982. p. 379–394.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et amériaines, *Revue Française de Pédagogie*, 94, 1991, p. 73–92.
- BOURDONCLE, R. & LESSARD, C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 139. 2002, p. 131–154.
- BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Profissionnalité pour la Sociologie des Professions française. *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Lisboa, 2000.
- BRASIL. *Lei de diretrizes de Bases da Educação*. LDBN nº. 9.394/96. Brasília, 1996.
- CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, set/out/nov/dez, 2003, p. 5–15.
- CUNHA, M. Trabalho Docente e profissionalidade na Universidade. *Revista de Estudos Curriculares*. 4 (1), 2006, p. 67–84.
- DUBAR, C. La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*, 29 (1), p. 3–14.
- DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du Travail*, 29 (1), 1987, p. 59 – 69.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO, O.; CANDAU, V. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*. n. 22, 2003, p. 137-144.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2a ed. Porto: Porto Editora, p. 61–92.
- GOMES, Alfredo Macedo. Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, nº. 80, vol. 23. Número Especial, 2002. (pp. 277-300).

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, E. & MAGERRY, J. (Orgs.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980. p. 42–45.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho & RAMALHO, Betania Leite. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação* Set. /Out. /Nov. /Dez. nº30, 2005.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência universitária*. 5a ed. Campinas, SP: Papirus. 2003, p. 9–26.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior* / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. & GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. 2a ed. Porto Alegre: Sulina. 2004.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional Maria do Céu Roldão. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 2007, p. 94–103.

SGUISSARDI, Valdemar. *Rumo à universidade mundial: E a universidade será feita a sua imagem e semelhança*. Coleção Subsídios para a discussão sobre as políticas e a gestão da Universidade / Educação Superior. INEP / MEC. Brasília, março, 2004.