

A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE DIREITO.

Adriana Borges Ferro Moura

Abrindo as cortinas

Reflexões em torno da atuação dos professores bacharéis que se dedicam ao ensino superior nascem nos debates educacionais como necessidade para compreender a complexidade da atuação deste profissional no seu labor docente. Um docente que não teve, em sua formação inicial, preparo para a docência precisa adquirir mecanismos, instrumentos, para a construção de um aparato que lhe permita realizar o seu trabalho em sala-de-aula. E, é nesta perspectiva, que nossa pesquisa visa compreender o desenvolvimento profissional do professor de direito.

O presente estudo é fruto das discussões empreendidas acerca das formas de promoção do desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, na tentativa de suprir as lacunas decorrentes sua formação inicial, que têm como ênfase o preparo técnico, com ausência de disciplinas formativas. A pesquisa que está abrigada no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED), na linha de pesquisa “Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas”, buscando, entender o papel do professor na peça encenada no processo de ensino-aprendizagem: se ele é ator de um monólogo ou, se é mais um num ambiente onde convivem vários atores e atrizes.

Primeiro Ato: O desenvolvimento profissional

A definição do termo Desenvolvimento Profissional Docente envolve aspectos multidimensionais, englobando a formação pós-cursos universitários, mas também, abrangendo o desenvolvimento pessoal do docente, da sua profissão e da instituição onde atua, compreendendo, assim, “[...] qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (IMBERNÓN, 2006, p. 44-45).

Para García (1999, p. 139) “[...] um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito de desenvolvimento profissional reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente.”. Neste sentido, olhar o desenvolvimento profissional docente do professor de direito, não é apenas questionar sobre os cursos de pós-graduação que realizou para habilitar-se ao exercício da docência, mas é além disso, questionar sobre os investimentos na realização do seu mister em sala de aula, sobre a participação nas atividades de avaliação e planejamento da instituição onde atua e sua atuação no reconhecimento da profissão docente que exerce.

Para Lima (2007) o desenvolvimento profissional docente reveste-se em

[...] um processo que tem como referência basilar a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, todos eles mediados por importantes componentes como: teoria e prática; ensino e pesquisa; saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Diante do fato do desenvolvimento da profissionalidade docente ser um processo sempre em realização, a ausência de formação inicial deve ser compensada em outras fases do caminho, quer seja através da formação continuada, quer seja por meio do exercício profissional docente com os componentes que Lima (2007) chama a atenção: teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências.

Para tanto, procuramos definir a missão do docente de ensino superior, entendendo que este nível de ensino tem a finalidade de formar profissionais, e que esta missão requer habilidades específicas do docente que se propõe a exercê-la, uma vez que envolve competências específicas, que se entrelaçam e não devem, nem podem, ser separadas. Assim, compete ao professor universitário preparar seus alunos com conhecimentos técnico-profissionais, facilitar a aquisição de suas emancipações políticas e criar a cultura de pesquisa em sua sala de aula, mas tudo isto só poderá ser alcançado através do trabalho emancipatório e mediador realizado pelo docente. Desta forma, o professor, que é apenas bacharel, sem formação inicial para o magistério superior, deve buscar superar as lacunas daí decorrentes. Deverá apreender e compreender os quatro eixos do processo ensino-aprendizagem, que seriam: a

assimilação do próprio conceito do processo, compreendendo as definições de ensino e de aprendizagem, seus limites e perspectivas; a consciência de que é um gestor autônomo do currículo e do desenrolar da sua disciplina; a percepção de que o processo se dá em múltiplas relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno e ambos com os gestores); e, por fim, o domínio da teoria e prática inerente à tecnologia educacional.

Tudo isto é importante em razão da rápida mudança que vem ocorrendo no ambiente universitário e das conseqüências que elas trazem para o professor, que não pode mais simplesmente reproduzir os modelos de seus professores, que se constituíam, na maioria das vezes, em aulas expositivas no estilo tradicional. Hoje, a sociedade de informação lhe requisita, até de forma compulsória, uma postura muito diferente daquela que ele percebia nos docentes que contribuíram para sua formação técnica.

Segundo Ato: A missão da docência superior

O professor de ensino superior possui, como missão, a tarefa de preparar alunos para o exercício de uma profissão, para um ser profissional, que significa, em última análise, habilitá-los para realizar com autonomia o seu mister. E, em face da constante mutação da realidade e a inexistência de barreiras geográficas do mundo globalizado, o docente tem que lançar mãos de práticas pedagógicas eficientes para o cumprimento do seu objetivo maior. Diante desta realidade, Imbernón (2006) indica que é necessário ao docente investir em conhecimentos pedagógicos específicos, que o capacitarão para a tarefa de participar da emancipação de pessoas, uma obrigação intrínseca da profissão de ensinar.

Behrens (1998, p. 57) enumerou quatro grupos de professores que realizam a missão do magistério superior:

[...] a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade

Na maioria dos casos, no entanto, os professores não estão preparados para essa tarefa. No caso do docente advindo dos cursos de bacharelado, tanto os que se dedicam exclusivamente à docência quanto aqueles que acumulam a atividade técnica e o magistério, a ausência formativa é um grande desafio, uma vez que sua formação inicial não possui, na grade curricular, na maioria dos casos, disciplinas para a formação de professores, conhecimentos técnicos que o habilite para o magistério superior.

Encontramos, assim, profissionais formando profissionais, uma recursividade. E, para estes profissionais, exigem-se competências específicas, segundo a lição de Masetto (2003): (1) competência técnica, conhecimentos atualizados da área que pretende lecionar; (2) competência pedagógica, habilidade de tornar transmissíveis os saberes técnicos que possui; (3) competência política, com capacidade de reflexão crítica ante o mundo que se põe à sua frente.

Ao adquirir essas competências, o docente do ensino superior está preparado para bem desempenhar sua tarefa em sala de aula. Tarefa que compreende três dimensões distintas que se entrelaçam e não podem ser separadas: (1) o preparo técnico-profissional de seus alunos, (2) a promoção de sua emancipação política; (3) o fomento à pesquisa.

O aluno de ensino superior chega aos bancos universitários com a intenção de receber informações que o tornará capaz de desempenhar uma atividade profissional. E, ao final do curso, é isso que a sociedade espera e cobra. A responsabilidade de transmissão desses leques de informações, com poder de transformar leigos em profissionais, cabe aos professores do magistério superior, que devem lançar mão de instrumentos capazes de desincumbir esta missão.

Olhar tradicionalmente para o trabalho do professor no magistério superior é perceber alguém que chega em sua sala de aula com a intenção de ensinar algo que *sabe* para aqueles que *nada sabem*, sobre um conhecimento específico. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 37) alerta que o recrutamento do professor para o ensino superior ainda é feito com ênfase no conhecimento técnico apenas “[...] não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.”, deste modo, o docente vem com a idéia de transmissão apenas do conteúdo técnico aos que *nada sabem*.

Mas, essa perspectiva, aos poucos, está mudando. Modernamente, a informação é acessível a todos, com um clique no computador, o aluno pode comparar as

informações obtidas em sala de aula. Com o pensamento de vários teóricos da área. Na era da informação, o aluno não pode ser mais tratado como alguém que *nada sabe*.

Os docentes precisam estar preparados para esta nova realidade, precisam perceber que seu papel não é mais de um ente culto, quase infalível, a quem não era permitido contraditar. Mas, seu comportamento em sala de aula deve ser de facilitador e de alguém que, na profusão de temas, seleciona aqueles que são importantes para a formação técnica do aluno. Em relação aos professores que não possuem formação pedagógica, as dificuldades dessa tarefa são um grande desafio, e a falta de preparo específico para o mister de lecionar é, por vezes, um obstáculo que o impede de bem desempenhar sua missão.

O que normalmente ocorre, nesses casos, é a reprodução dos modelos de aulas dos professores que atuaram na formação desses docentes, algumas vezes práticas autoritárias e conservadoras. Behrens (1998) identifica professores que, em razão do entusiasmo que possuem por sua atividade docente, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas. Mas esta realidade não é a regra, e a falta de preparo pedagógico para a transmissão do conhecimento técnico leva à frustração das expectativas pessoais do docente e, por vezes, a de seus alunos.

Diante desta realidade, podemos utilizar, com propriedade, a alegoria trazida por Esteve (1999, p. 97):

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.

A aspiração maior do ensino superior seriam aulas onde o discente deixaria de ser mero expectador, para se tornar o centro da atenção do docente, que não utilizaria o aluno médio como ideal a ser alcançado, mas buscar-se-ia superar as dificuldades de cada estudante.

É missão do professor universitário, também, participar do processo de construção da identidade política de seus alunos, formar cidadãos levando-os a empreender novas formas de participação social e política, de conquistas, levando-os a refletir sobre a realidade que os rodeia e buscar mudá-la, na tentativa de construção de um mundo mais justo (ENRICONE, 2005). Em uma realidade globalizada, em que os

problemas tomam dimensões macro e novas tecnologias são desenvolvidas em uma velocidade sem precedente, o professor de ensino superior deve encontrar

[...] formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno. (MASETTO, 2003, p. 32)

Mesmo nas disciplinas eminentemente técnicas e teóricas, o professor deve encontrar um meio de demonstrar a importância do seu estudo para aquisição da consciência crítica, para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa e cidadão, participante ativo de uma comunidade.

Discutir textos e estudos de casos, sair da sala de aula, levar o aluno a tomar contato com a realidade que o rodeia, observando e criticando, são meios que os docentes podem lançar mão para a construção de profissionais éticos e comprometidos com a mudança social.

Por fim, é também papel do professor de ensino superior o fomento à pesquisa, levando os discentes a uma cultura de compreensão, discussão e crítica dos postulados da sua futura profissão.

Mas, para tanto, o professor precisa ser um investigador.

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2004, p.439)

Coutinho (2007) afirma que na prática pedagógica do docente de ensino superior, pesquisar e ensinar são unidades que não podem se dissociar, “[...] por entender que a atividade de investigar enriquece e busca conhecimentos inovadores, bem como serve para a construção da identidade do profissional docente como investigador do seu trabalho.” (COUTINHO, 2007, p. 79)

Ao empreender a tarefa de formar seus alunos para a autonomia técnica e investigativa, o professor deve antes buscar realizar pesquisa na sua área de concentração de estudo.

A palavra pesquisa admite muitas acepções. Parece-nos necessário definir o sentido em que ela é utilizada na prática pedagógica do professor de ensino superior.

Pesquisa não pode ser, em nível de ensino superior, entendida de forma ampla, onde se compreende qualquer processo de estudo e investigação, mas Gatti (2004, p.435) indica que é

Necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consciência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional docente.

É nesse sentido que a pesquisa deve ser utilizada em sala de aula, de forma crítica, com rigor técnico, incentivando o aluno a produzir, uma vez que o aluno deve ser motivado e incentivado pelo professor, que hoje, mais que o papel de transmissor austero do conteúdo, assumiu um papel de parceria no processo ensino-aprendizagem, que possui dois atores principais, o professor e o aluno. A pesquisa é um instrumento que o professor pode utilizar na consecução dos seus objetivos (MASETTO, 2003).

Balzan (2000) reconhece que é possível um ensino de qualidade sem pesquisa, mas acredita que esta realidade é muito difícil, mas para isto é preciso, que mesmo sem o rigor técnico exigido, o professor esteja sempre atualizado, que seja um leitor assíduo de textos técnicos e de jornais e revistas que o coloquem a par da realidade que o cerca. O professor que não é pesquisador, para se sair bem em sala de aula, precisa ter “[...] uma capacidade invejável de comunicar-se com seus alunos.” (BALZAN, 2000, p.116) Todavia, isso é um traço de personalidade que nem todos os professores possuem, e mais do que pessoas que se improvisem em docentes, o ensino superior precisa de profissionais que se dediquem ao estudo e à pesquisa. Além disto, o professor “[...] deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica.” (CAPPELLETTI, 1992, p. 13)

O professor pesquisando, seu aluno segue-lhe o caminho. E dotar o aluno da percepção de que ele é capaz de questionar os doutrinadores de sua área e tomar suas próprias decisões, baseadas em um estudo rigoroso, é um dos meios mais seguros de dotá-los de autonomia. A autonomia profissional é percebida aqui no sentido que lhe dá Giovanni (2005, p. 50), quando a considera como a:

[...] independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos e situações em que as ações de ensinar e de aprender acontecem, algo que se constrói de forma gradativa, em decorrência do próprio exercício do estudo e da reflexão.

A autonomia profissional é, na verdade, a meta final do estudante universitário e, nessa perspectiva, é que deve ser direcionada a prática pedagógica do professor, ou seja, o professor deve ser o facilitador do processo de aquisição da autonomia. Entendemos que só conseguirá tal propósito se unir, no fazer do seu mister, as três tarefas que apresentamos: a transmissão do conteúdo técnico, que pode e deve ser utilizado como instrumento de transformação social e fomento do ser cidadão, apresentando ao aluno a possibilidade de pesquisar o seu trabalho e ser um agente crítico de produção do conhecimento. Assim, a prática pedagógica do professor de ensino superior deve ser direcionada para construir no discente um profissional cidadão e pesquisador.

Para desincumbir-se dessa tarefa, o docente do ensino superior proveniente dos cursos de bacharelado terá que lançar mão de instrumentais que adquirirá através do domínio do conhecimento pedagógico. Todavia, o saber pedagógico, tão caro à atividade docente, não foi perpassado a esses profissionais, quando de sua formação inicial, uma vez que nos seus cursos a preocupação é o preparo para atividades técnicas.

Segundo ato: Domínio da área pedagógica

A dificuldade gerada pela ausência de disciplinas pedagógicas na formação inicial dos professores de direito, não pode servir para justificar o seu desempenho em sala de aula, como se isto por si só, fosse o ponto final. Pelo contrário, a constatação de tal dificuldade só terá valia se for utilizada como primeiro passo para sua superação.

Como Masetto (2003), entendemos que para o professor ser um profissional da docência precisa dominar quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem: (1) o aspecto conceitual deste processo, (2) o entendimento que é conceptor e gestor de currículo, (3) a consciência da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e (4) o domínio da teoria e prática básica da tecnologia educacional.

O processo ensino aprendizagem vem sofrendo- se já não se consolidou- uma mudança de foco. No processo tradicional, a atenção é direcionada ao aspecto de ensinar, na atividade do professor, que chega à sala de aula com o status de alguém dotado do conhecimento que precisa ser perpassado. Neste sentido, o papel do aluno é

relegado a simples expectador, onde no palco está o docente, no alto de sua sapiência, a desenvolver, normalmente de forma meramente expositiva, o conteúdo de sua disciplina.

Mas atualmente, com as exigências do mundo da informação, o centro dessa relação passou a ser o processo de aprendizagem, e longe do papel de mero expectador o aluno assumiu uma posição de construtor do seu saber, inclusive, partindo do conhecimento que possui já fora da sala de aula. O professor, diante deste novo paradigma, foi lançado à missão de facilitador da aprendizagem, alguém com maior experiência que vai conduzir o aluno ao conhecimento que este adquirirá sozinho.

Infelizmente, em relação ao ensino superior “[...] o que prevalece na atuação docente é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”; e estes reproduzem as informações recebidas nas provas e nos exames buscando sua aprovação.” (grifo do autor, MASETTO, 2003, p. 35). A percepção da nova concepção do processo ensino-aprendizagem é vital para o desenvolvimento pedagógico do professor.

O segundo eixo apontado por Masetto (2003) é a noção que o docente deve ter de que é conceptor e gestor de currículo. O professor não deve partir do entendimento que o aluno já sabe a importância da sua disciplina e, assim, começar logo a transmissão do conteúdo, muitas vezes, ministrando duas ou mais disciplinas de forma dissociada, com o pensamento de que se desincumbe de sua tarefa, lecionando o conteúdo das disciplinas para as quais foi contratado, sem fazer um trabalho interdisciplinar, nem possibilitar uma visão macro do processo em que o aluno está inserido.

Mas, ao contrário, a preocupação docente deve ser conhecer o perfil do aluno que o curso quer e manusear os instrumentais de sua disciplina com a intenção de conseguir contribuir para a obtenção deste objetivo. Deve, ainda, trazer para sua sala de aula assuntos do cotidiano, que mostrem para o aluno, que o seu ensinar não é apenas abstrato, mas que pode e deve ser aplicado para solucionar e criticar a realidade posta.

O próximo eixo é a consciência que o profissional do ensino superior deve ter de que o ensino-aprendizagem não é algo unilateral, mas que envolve um leque de relações interpessoais, seja professor-aluno, seja aluno-aluno, ou estes com a instituição de ensino. Desta maneira, o professor poderá empreender uma atitude de parceria e co-responsabilidade com seus alunos, na perspectiva que os alunos do ensino superior são adultos, dotados de consciência crítica, e que chegam aos bancos universitários com

uma carga de conhecimentos e expectativas que podem, e devem ser usadas, na construção do profissional que ali nascerá.

Por fim, o último eixo diz respeito ao domínio e utilização das tecnologias postas à disposição do professor e tão acessíveis hoje aos alunos de curso superior. Ao docente não é mais permitido a mera reprodução dos modelos tradicionais de aula que esses tiveram ao longo da sua própria formação, pois em uma sociedade de informação, como estamos vivendo, o professor deve incorporar à sala de aula as inovações que já adentraram nos lares, nas relações interpessoais. (BEHRENS, 1998).

Com o domínio desses quatro eixos o professor de direito dará conta do trabalho a que se propõe, com a visão de que não está ali para transmitir um conteúdo, mas que sua tarefa faz parte de uma construção maior que é formar um profissional. Como em uma fábrica, onde cada operário se incumbem de confecção de parte do produto final, na atividade docente, todos os professores, cada um com sua especialidade, estão contribuindo para a formação de um profissional, com um detalhe: o fato que a própria matéria-prima, o aluno, traz consigo elementos essenciais para a produção final.

Mas, como o professor pode colocar em prática o domínio desse conhecimento do processo ensino-aprendizagem? A resposta a esta pergunta nem sempre é fácil, mas podemos fazer eco com Behrens (1998) e apontar uma abordagem progressiva, associada ao ensino com pesquisa, possibilitando ao aluno uma visão holística, através do uso de tecnologias inovadoras de facilitação da aprendizagem do conteúdo.

Em outras palavras, a proposta é que o docente de ensino superior deve dar ênfase às relações dialógicas, com realização de trabalhos coletivos, promovendo discussões críticas e reflexões do conteúdo atrelado à realidade. Para tanto, o professor não deve se limitar a reproduzir conteúdos de cartilhas e manuais, mas deve promover estudos científicos, pesquisas, para permitir ao aluno inserir-se no mundo do pensar autônomo, e não torná-lo um mero reprodutor de conhecimentos alheios. Em assim procedendo, o resultado da atividade do docente será trazer para a sala de aula uma percepção ampla de homem e de mundo. Neste diapasão, o professor deve usar os meios modernos de comunicação: o computador, a internet, ensinando o aluno a pensar criticamente diante da realidade que o cerca.

Último ato: pouco antes de fechar as cortinas

Encontramos, ainda, quem acredite que a atividade docente é uma tarefa fácil, que qualquer pessoa com conhecimento técnico-científico é capaz de bem desincumbi-la.

Entretanto, basta um olhar mais atento para o interior de uma sala de aula do ensino superior para nos apercebermos que este pensamento é uma grande falácia. Ser professor é uma das profissões que exige mais dedicação, estudo e preparo do profissional que se propõe a realizá-la.

O professor universitário possui muito mais do que a missão de dar aos alunos acesso aos conteúdos técnicos da profissão. Missão esta que, por si só, já se demonstra hercúlea. A ele é também confiada a tarefa de formar cidadãos, promotores de mudanças na sociedade em que vivem e de fomentar a pesquisa através de incitação da investigação rigorosa e do espírito crítico.

Para tanto, o professor de ensino superior precisa ser um profissional autônomo, capaz de tomar decisões frente aos desafios de sua sala de aula, capaz de modificar o seu plano de curso e experimentar novas estratégias de ensino. Mas esta autonomia do professor é algo que precisa ser conquistado, e a lacuna de formação pedagógica do professor de direito só pode ser suprida por investimentos em seu desenvolvimento profissional. Um docente que apenas saiba a matéria da disciplina que está ministrando não atende às exigências do alunado, pois lhe é exigido que domine, além disto, técnicas de transmissão do conteúdo, que adquira a capacidade de organizar o assunto a ser ministrado de forma a torná-lo compreensível, assimilável. O professor de ensino superior que não cursou uma licenciatura, ou que não fez disciplinas pedagógicas, não está preparado para os desafios da prática docente, mesmo em se tratando daqueles que são tidos como autodidatas do ensino.

Desta maneira, o professor de ensino superior não pode mais apenas encenar um monólogo, longo e enfadonho. Espera-se que no processo ensino-aprendizagem, vários atores estejam no palco, e que o professor interaja com todos eles sendo o regente da peça, mas sem a pretensão de ser o ator principal.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênio L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 115-136.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p.57-68.

CAPPELLETI, Isabel. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-19

COUTINHO, Regina M. T. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e continuada**. Teresina:2007.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. In ENRICON, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior; vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

GARCÍA, Carlos M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior. In: BARBOSA, Raquel L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 45- 59.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria da Glória S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, La Rioja, vol. 43, n. 7, 10 set. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

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