

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO A ÓTICA DO ALUNO CONTEMPORÂNEO

Amanda Oliveira Guimarães

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Docência no Ensino Superior: compreendendo a ótica do aluno contemporâneo”. Discute-se a atual crise da universidade contemporânea (públicas ou particulares) gerada e mantida pela atual política neoliberal, o que tem gerado vários desafios ao campo da docência universitária. Concomitante à crise da universidade, a lógica neoliberal também agudiza a desmotivação da maioria dos professores, no que se refere aos esforços direcionados ao processo ensino-aprendizagem. O que percebemos é que se acentuando a dedicação ao campo da pesquisa acadêmica, logo a competição entre seus pares em detrimento da docência. O descompasso atual vivido pelos professores motivou o estudo das práticas educativas, buscamos identificar e compreender o como os estudantes sentem o processo ensino-aprendizagem e o que acreditam que necessitam para melhorar esse processo. Trata-se de um estudo de caso, abordagem qualitativa, base epistemológica da Complexidade. Os resultados mostram que os pressupostos da Teoria da Complexidade podem auxiliar na (re)definição das práticas no ensino superior, marcando a relação dos alunos com o objeto de conhecimento, com os colegas e professores. Favorecem a autonomia e a autoconfiança.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas; Complexidade; Ensino Superior.

As universidades brasileiras estão em crise, tanto às públicas, quanto às instituições particulares. Ambas passam por problemas de difícil solução que se expressam tanto no modelo pedagógico desenvolvido, quanto na pesquisa, nos saberes produzidos, e na formação dos próprios alunos. Resumidamente, a crise atual das universidades está fortemente relacionada à questão da mercantilização do Ensino Superior que, conforme é discutido por Santos (2000) e Chauí (1999), pode ser identificada como: 1) hegemonia, 2) de legitimidade, e 3) institucional. Em poucas palavras, no caso da perda da hegemonia tem-se que a universidade brasileira enfrenta atribuições funcionais contraditórias, uma vez que, além de produtora da alta cultura e formadora das elites, atualmente é também produtora de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, responsáveis pela formação de mão-de-obra qualificada. A crise de legitimidade representa a perda da consensualidade que outorgava à universidade o papel de organizadora do conhecimento, a universidade entra nesse aspecto da crise ao se consumir a hierarquização dos saberes especializados. Já a crise institucional diz respeito a perda da autonomia universitária, em função do atual quadro de políticas públicas, essa afeta sobretudo o ensino superior público, mas também o particular ao modificar o papel das universidades, no que diz respeito a responsabilidade social, e as exigências de que os profissionais expressem alto nível de eficácia empresarial. Entende-se que a universidade passou a ser intimada a participar mais

diretamente de outras relações sociais, as de produção, em detrimento daquelas relacionadas à produção de um ensino emancipador.

Priorizando as crises descritas por Santos (2005), no caso do Brasil, é possível destacar seu aciramento em função das argumentações históricas contextuais na década de 1990, quando agudizou-se a descaracterização intelectual entre os professores das universidades, com a superfragmentação e desvalorização dos diplomas universitários, e com o perverso resultado de desmotivação da maioria dos professores no processo de inovação das práticas formativas. Santos A. C. (2007, p.318) é crítico ao comentar esse processo: a “universidade, de produtora para o mercado, passou a se produzir como mercado”.

De certo modo, a crise que envolve as universidades expressa também o processo de precarização do espaço universitário, fazendo com que se diminua sua importância na formação integral dos alunos. Aqui cabe a expressão de uma contradição, ao mesmo tempo em que se tem uma gama enorme de novas instituições formadoras, de financiamentos, bolsas de estudos, dentre outros, que têm favorecido a entrada dos alunos nas universidades, o que se percebe é que a cada dia encaminha-se à perda da identidade nacional e da cultura, o que aumenta o enfraquecimento da tecnologia e à baixa resolução dos complexos conflitos sociais (TRINDADE, 1999).

Ainda podemos citar as políticas governamentais e sua contribuição para o agravamento da crise das universidades, essas optam por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, engendrando uma sintonia fina entre o Ministério da Educação (MEC) e o pensamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com vista a implantar a reforma universitária, cuja lógica da produtividade transformou as universidades em instituições operacionais (CHAUÍ, 1999). Sob a mesma lógica da produtividade, pode-se observar como os “padrões de avaliação assumiram muito mais prestígio do que os de emancipação, isso acirra os desafios relacionados aos processos de formação, e envolve seriamente os professores universitários” (MAGALHÃES, 2011, p.15).

Nessa contextualidade de investimento neoliberal, parece que o investimento na mudança de nossa realidade acadêmica pode ser uma maneira de reagir a um modelo político, que se mostra perverso e impõe ao campo da docência universitária um fazer pedagógico que se distancia a cada dia da preocupação com a formação do ser humano integral, autônomo, cômico e emancipado.

Na busca de soluções, o que se propõe é a inovação, muito embora, como se sabe, em sua geração, a inovação carregue o ônus da complexidade da iniciativa. Nesse sentido, optamos por investigar se esse “reinventar os cenários pedagógicos” estão perpassando os cursos de formação, se sim, como os estudantes sentem o processo. Neste trabalho apresentamos os resultados parciais dessa pesquisa, ela vem sendo desenvolvida desde 2013, com estudantes da disciplina Metodologia Científica e Oratória, numa Faculdade particular de Goiânia. Utilizamos a Teoria da Complexidade como base epistemológica capaz de sustentar mudanças no processo ensino-aprendizagem no ensino superior.

Docência universitária: uma nova perspectiva

Os pressupostos construídos historicamente para a docência universitária brasileira, quando não traduzem uma concepção de docência alicerçada na compreensão epistemológica da ciência moderna, a colocam diante de grande paradoxo: o não-lugar da formação, pois não há exigência legal de formação específica quando se trata da educação superior. Uma referência importante dessa discussão pode ser localizada no artigo 206 da Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96), que exigem a formação do professor em curso superior para os vários níveis de ensino, menos o universitário. Esse estado de coisas legitima a seguinte ideia: quem sabe fazer sabe ensinar. Como afirmou Cunha e Lucarelli (2007) legitima-se o não-lugar de formação coloca a possibilidade de a docência universitária ser realizada a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que lhe é colocada, conhecimento que não é suficiente para o exercício da docência, além de reforçar significativamente uma epistemologia da prática, cujo principal objetivo parece ser apenas “montar o aluno” em ritmo fordista.

Vale ressaltar que historicamente a docência tem sido assumida como um “bico”, o que manifesta a desvalorização deste campo de atuação profissional. Como consequência, a preocupação com os conteúdos pedagógicos ficou distante da formação do professor universitário, dificultando o como se ocupa o espaço da docência, o que gera o interesse pelo processo que tem recebido a atenção de vários pesquisadores que atuam, por exemplo, no campo da pedagogia universitária. Essa atenção responde à vários aspectos da docência: currículos dos cursos, atividades extracurriculares, processos de parcerias com a sociedade, formas de gestão, novas tecnologias, estágio, e

outros, estudos que também indicam que a compreensão do que vem a ser inovação na docência exige vários olhares (FREIRE e SHOR, 1986; VEIGA, RESENDE E FONSECA, 2002; VEIGA e CASTANHO, 2000; CUNHA, 2001).

Neste sentido, mudar o campo da docência significa inovar, como afirmaram Freire e Schor (1986), significa implementar a criatividade e a criticidade na sala de aula, estabelecer relações unilaterais de uma classe tradicional, incentivar a melhoria da relação dos alunos com o conhecimento. Sendo assim, inovar no ensino superior passa a reunir ideias de progressão, de novo, de intencionalidade, de aperfeiçoamento consciente, e emancipação.

Com Fuenzalida (1993) e Cunha (2004; 1998) construímos o conceito de inovação que significa promover a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Parece que este é um ponto crucial, ou seja, as características de uma ação docente inovadora ligam-se ao esforço humano, mas sem dúvida, no nosso tempo histórico passa também por alicerçar novas bases epistemológicas, como sugeridas pelo paradigma da Complexidade.

Docência Universitária e Complexidade

Os caminhos propostos pela Teoria da Complexidade podem ajudar na constituição de uma nova forma de pensamento – o complexo. Esse seria importante norteador de novas condutas, estruturante de importantes formas de ver, ser, estar e agir no mundo, bem como inovar a produção do conhecimento. Em Morin (1999) temos que a complexidade exige um pensamento que não separa, não é disjuntivo como o pensamento cartesiano (que separa em pares cada vez menores para compreender o objeto), ao contrário, une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Resumidamente, trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, que considera todas as influências recebidas (internas e externas) na construção do conhecimento e, ainda ajuda a enfrentar a incerteza e a contradição presentes no viver, reforçando o conviver solidário.

A base epistemológica da complexidade sustenta um pensamento baseado em três princípios: *o dialógico, recursão e o hologramático*. Para Morin (1999) o princípio dialógico permite manter a dualidade no seio da unidade. O termo *dialógico* quer dizer que duas lógicas, dois princípios que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa

unidade. Esse princípio ajuda o pensamento associar dois termos, complementares e antagônicos, ao mesmo tempo, pois para a dialogia os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores. O segundo princípio é o da *recursividade organizacional*, a partir do qual os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produz. Por exemplo, a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas, essa mesma sociedade, uma vez produzida, retroatua sobre os indivíduos e os produz. Com o princípio *hologramático* entende-se que não só as partes estão no todo, mas também o todo está nas partes. A ideia do holograma nos ajuda a compreender que o indivíduo é parte da sociedade e a sociedade está presente em cada indivíduo por meio da linguagem, da cultura, e de valores.

O pensamento complexo aspira à superação de uma prática pedagógica organizada nos moldes da disjunção dos pares binários, tais como: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal, subjetivo-objetivo, procura envolver a superação da descontextualização do agir pedagógico tão enraizado na universidade, da subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, nas quais cada um delimita suas próprias fronteiras epistemológicas (MORIN, 2001).

A partir das bases epistemológicas da complexidade buscamos propor ampliar conceitualizações e ultrapassar o campo da docência, como: homem, realidade, sociedade, educação, e mundo. Ontologicamente o sujeito passa a ser compreendido como *complexus*, um ser não-dicotomizado que possui natureza multidimensional, capaz de superar a fragmentação do saber, ir além das perspectivas limitadoras. A realidade, sociedade e o mundo são constituídos por processos complexos, dinâmicos e relacionais, formados por objetos interconectados por fluxos de energia, matéria e informação. A educação, nesta mesma lógica, tende a ser emancipadora, porque busca favorecer a reflexão do cotidiano, além de estabelecer o diálogo entre os envolvidos no processo e entre estes e o conhecimento, entre os diversos tipos de pensamento, assegurando o pluralismo e a diversidade de opiniões e pontos de vista. Pode-se inferir que ainda estimula um modo de pensar marcado pela articulação (MORIN, 2002a), algo desejado e esperado nos cursos formadores o eu nos coloca a repensar nossas práticas educativas.

Para educar reconhecendo o sujeito *complexus*, conforme proposto por Morin (2002b), pressupõe-se que se leve em consideração as diferenças e peculiaridades de cada sujeito, por isso exige-se que o professor utilize diversas linguagens na sala de aula, de modo a facilitar a aprendizagem. Não é difícil perceber que a heterogeneidade

da sala de aula assinala para a necessidade de se desenvolver atividades educativas diversas, a fim de se atingir o maior número de alunos e ajudá-los no processo de produção do conhecimento.

Entendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem na universidade envolve o aspecto técnico, mas muito mais do que isso, envolve também os aspectos referendados pela Teoria da Complexidade, ou seja, auto-eco-organização dos alunos (PETRAGLIA; ALMEIDA, 2006). Esse processo nos leva a crer que o aluno pode ser capaz de ser um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ele se auto organiza, pensa o seu contexto e reorganiza a construção do conhecimento.

Isso passa necessariamente pela reforma do pensamento. Assim entendendo, a universidade pode ser uma instituição que ajude nesse processo formativo das pessoas, conforme afirmou Morin, pois o ensino superior é campo frutífero para novas ações pedagógicas no sentido de promover um pensar mais abrangente, multidimensional e contextualizado entre os estudantes.

Processo de ensinagem na ótica da Teoria da Complexidade

Com base no referencial proposto, a pesquisa em desenvolvimento visa identificar e analisar as práticas pedagógicas consideradas inovadoras por estudantes. A partir da ótica dos alunos pretendemos identificar como percebem o processo, o que julgam importante em função dos objetivos alcançados no processo ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais estabelecidas e na própria relação que os alunos estabelecem com o conhecimento.

Neste artigo relatamos a análise dos dados referentes às informações coletadas com alunos cursistas da disciplina de Oratória, do curso de Psicologia de uma Faculdade Particular, Campus Goiânia, no ano de 2013. Trata-se de um estudo de caso, abordagem qualitativa, base epistemológica da complexidade. Procuramos verificar se os pressupostos da Teoria da Complexidade podem auxiliar na redefinição das práticas pedagógicas, se promovem melhoria no processo ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos.

Quanto à construção metodológica, acompanhamos durante um semestre 60 alunos das disciplinas citadas, registramos as atividades desenvolvidas, o como os alunos vivenciavam e elaboravam as práticas pedagógicas. Ao final de cada aula,

buscamos identificar como os alunos perceberam o processo, através de um movimento de metacognição que era relatado na sala de aula.

A disciplina teve como objetivo geral: “compreensão sobre técnicas de oratória, desde o preparo da apresentação passando pela postura do orador até as técnicas de argumentação, e capacitar e desinibir pessoas para apresentação em público”. A ementa da disciplina foi organizada em: 1) História da arte oratória; 2) Técnicas de relaxamento e concentração; 3) Qualidades do orador; 4) Como preparar uma boa apresentação; 5) Tipos de ouvintes; 6) Esquemas de uma apresentação; 7) Organização de racionário; 8) Estratégias de argumentação. Para desenvolver esses conteúdos, optou-se por uma metodologia de trabalho ativa que contemplou a participação dos alunos, envolvendo aulas expositivas dialogadas, seminários de leitura, interpretação e discussão de textos, estudos dirigidos, apresentação de filmes, debates, aulas práticas com filmagens, e análise de desempenho dos estudantes em apresentação final dos trabalhos.

O desafio consistia em criar situações de aprendizagem com toda a turma de forma criativa, crítica e inovadora, que possibilitassem alcançar os objetivos propostos pelo plano de ensino. A carga horária da disciplina contemplava 40 h/semestrais.

No início das atividades da disciplina, foi apresentada a proposta de trabalho, o grupo de alunos apresentou-se coerente e com compromisso em relação a seu papel enquanto acadêmicos, concordando com as propostas inovadoras que seriam desenvolvidas, entenderam que seria feito um movimento que os ajudasse superar e criar novas situações de aprendizagem coletiva, e favorecer discussões que os ajudassem aprofundar conceitualmente o conteúdo das disciplinas.

As atividades propostas foram: 1) *Quiz da persuasão*: envolvia o sorteio de temas diversos, não conhecidos pelos alunos, a partir dos quais eles deveriam criar uma apresentação utilizando as técnicas até então estudadas (postura, fala, entonação, movimentação, vestimenta, teatralização, etc.), a fim de motivar e persuadir os ouvintes. Nessa atividade utilizou-se como temas norteadores os capítulos do livro *A arte de ser leve*, de Leila Ferreira, Editora Globo, 2010. 2) Temas escolhidos para debates e apresentação: sobre os Filmes - O sorriso de Mona Lisa, e o Velório drive-through; Textos: Tarja Rosa, O medo de e-mail, Ah! Os celulares, Ovos de grife, A tal da felicidade, Travesseiro de penas, A obrigação de ser feliz, Um lugar chamado tragédia, dentre outros. Cada grupo ficou responsável por um tema. Os alunos planejaram as atividades com a professora, a mesma gerou abertura suficiente para que os alunos construíssem suas ideias a cada encontro, ou seja, gradativamente se foi

rompendo com o modo tradicional de dar aulas, o que é esperado atualmente no contexto de formação inovadora. Os alunos ainda desenvolveram a atividade 3) *Oratória e Mídias, Seminário de leitura, Banners com a exposição de vários conteúdos*, e com a finalização da disciplina, foi organizado um evento planejado pelos alunos – 4) *Chá com ideias*.

Ao final do semestre solicitamos aos grupos que participaram da disciplina e das atividades, que respondessem um questionário sobre a proposta empreendida. As perguntas que nortearam esse momento foram: 1) como vocês vivenciaram o processo ensino-aprendizagem nesse semestre? 2) o que achou da forma como o conteúdo foi conduzido? 3) que tipo de processo ensino-aprendizagem você prefere? 4) mudanças nas práticas educativas são importantes em sala de aula?; 5) O processo ensino-aprendizagem pode ser facilitado com práticas pedagógicas inovadoras?; 6) descreva práticas pedagógicas inovadoras que você gostaria que se repetissem em outras matérias.

QUESTÕES	Excelente para o processo ensino-aprendizagem	Motivador Inovador	É necessário mudanças no processo ensino-aprendizagem no ensino superior	As mudanças ajudaram na produção do conhecimento	Não gostaram das mudanças	Esperam que isso sempre aconteça na universidade
Como os alunos vivenciaram as mudanças no processo ensino-aprendizagem nesse semestre?	90%	90%	90%	90%	20%	90%

De posse das respostas foi possível perceber que os alunos estão desejosos de novas práticas educativas, de uma nova relação professor-aluno-conhecimento, sem dissociar essa reflexão dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida acadêmica coletiva.

Uma síntese reflexiva: passos iniciais

Parte-se do pressuposto que o ensino superior parece padecer de dificuldades singulares, primeiro produzir conhecimento, segundo formar pessoas capazes, competentes, íntegras, e críticas. Via-de-regra, essa proposta é constituída com base em noções simplificadoras, dicotomizadas que implicam em consideráveis mutilações não só no conhecimento produzido, mas infelizmente nas pessoas que são formadas.

Assim entendendo, promover mudanças no campo da docência universitária, principalmente com base no paradigma da complexidade, acaba iniciando um novo

movimento: a busca por teorias e metodologias que ampliem articulações e diálogos entre si, e sustentem práticas pedagógicas mais interessantes e criativas, bem como formadoras.

A pesquisa desenvolvida tem ajudado a perceber que o paradigma simplificador, ainda muito presente no ensino superior, tem sido questionado pelos alunos e pelos professores, pois já se entende, ou pelo menos já se discute, que não se tem propiciado uma adequada formação com base num ensino linear.

O que se propõe são articulações entre as distintas contribuições, mas, principalmente, na contextualização dessas articulações no campo da docência no sentido de melhorar a relação dos alunos com o conhecimento. A experiência vivenciada na disciplina provou que é possível favorecer uma formação que destaque a importância não só o desenvolvimento técnico, mas a produção de conhecimento para quem dela participa. Na ótica dos alunos, eles relataram que é muito importante avançar na articulação entre sujeito e objeto de estudo, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade, homem e relações, de tal forma que o estudante possa avaliar, criticar e ensinar um viver, uma experiência relacional cujo teor envolva necessariamente sua história de vida e a dos seus estudantes. Abaixo alguns comentários dos alunos:

[...] evoluí bastante, apesar de ter um pouco de timidez, com o processo acabei evoluindo bastante. Aprendi muito com as apresentações que foram propostas (Sujeito A).

[...] a disciplina me ajudou a ser menos sério e mais simpático, mudou minhas formas de relações sociais. Isso faz parte de uma boa integração com o público (Sujeito B).

[...] no início a proposta foi difícil para mim, mas aprendi a me expressar publicamente. Essa disciplina ensina muito mais que técnica de falar em público, aprendi a perceber e relacionar comigo e com os outros (Sujeito C).

Os resultados mostraram que se faz necessário nos distanciarmos de uma docência voltada para o simples treinamento, devemos nos aproximar do entendimento de novas formas de interação consigo, com outros, e com a vida, 90% dos alunos relataram isso, em resposta a questão 4 - O processo ensino-aprendizagem pode ser facilitado com práticas pedagógicas inovadoras?

As diversas formas de *feedback* devolvidas aos estudantes durante o processo, bem como o processo de metacognição, ajudaram os alunos na construção dos conhecimentos por meio de ações sobre os objetos, a realidade, o que otimizará a

aprendizagem de maneira em geral. Vejamos a fala de um estudante que representa as respostas de mais de 60% das respostas:

[...] Meu aprendizado foi muito reforçado, com o feedback dado pela professora, pelas orientações e liberdade criativa, pude evoluir e aprender muito (Sujeito E).

Entendemos que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido relacionou os princípios da complexidade necessários para a construção do pensamento complexo. Os relatos abaixo trazem a importância das práticas inovadoras na construção do pensamento complexo:

[...] mudar as formas de dar aula, ajudou-nos pensar uma nova forma que facilitasse o entendimento dos alunos (Sujeito H).

[...] foi preciso saber interagir com os alunos, pensar como eles pensam e ajuda-los na construção de uma nova forma de pensar (Sujeito J).

[...] propor novos conteúdos que integre o aluno de maneira integral foi o mais importante (Sujeito B).

[...] trazer novidades para o contexto da aula, motivar o aluno para que ele se interesse pelo conteúdo foi o mais importante (Sujeito A).

Resumidamente, os relatos mostram como os alunos vivenciaram o processo reafirmando a importância de aulas dialógicas que valorizam o diálogo, dão oportunidades aos alunos para que sejam autônomos. Isso também se mostrou positivo e facilitador do domínio afetivo e cognitivo dos conteúdos. Alguns alunos destacaram a importância desse movimento para a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno, aluno-conhecimento.

Mais de 85% dos alunos alegaram que foram estimulados a serem autênticos e verdadeiros. Ainda afirmaram que a oportunidade de lidar com o estranho, inusitado e diferente, favoreceu o posicionar, colocar idéias e opiniões sinceras, mesmo que estas sejam divergentes do grupo.

A experiência mostrou que foi possível romper com o perfil das aulas ministradas de forma tradicional que, infelizmente, na sua maioria das universidades, ainda segue o modelo cartesiano de reprodução do conhecimento, com exceção das aulas que são realizadas através da discussão e debates de textos, mas não avançando.

Ainda é necessário pontuar que houveram resistências por parte de alguns estudantes, mas essas foram gradativamente superadas.

[...] No começo foi difícil, mas a exigência da disciplina me ajudou a romper com muitas dificuldades. O professor tem que despertar a curiosidade do aluno, tem que instiga-lo a participar, busca o melhor de cada aluno (Sujeito G).

[...] é muito difícil saber da aula expositiva, as vezes prefiro que o professor fique falando todo o conteúdo (Sujeito H).

Pensar mudanças para a docência universitária requer permanente reconstrução epistemológica e metodológica, na busca de promover uma atividade auto-organizativa que assegure que o aluno é uma organização viva e contextualizada. Com as práticas desenvolvidas em sala de aula foi possível entender que a diretriz assumida em cada atividade geraram condições para propiciar o desenvolvimento da reflexividade, flexibilidade, criticidade, criatividade, autonomia, raciocínio lógico, afetivo, resiliência e espírito de investigação. Como afirma Morin (1999), como sujeitos complexus, precisamos de aulas que nos tornem centros de sensibilidade, sentimento e de afetividade.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

CUNHA, Maria I. Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior**, v. 6, n. 20, p. 17-32, jun. 2001.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-36, 2004.

CUNHA, Maria I.; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. **Anais do Congresso Internacional de Estudos Comparativos em Educação**. Argentina, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUENZALIDA, Ana V. Aporte a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias em a educación superior. In **CINDA**. Innovación en la Educación Universitária en América Latina: modelos e casos. Santiago, Chile: Centro Interuniversitário de Desarrollo, 1993.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico em la universidad. De La teoria pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: EdufRN, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002a.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002b.

PETRAGLIA, Isabel; ALMEIDA, Cleide. Contribuições do pensamento complexo para a educação: da fragmentação do saber na modernidade à transdisciplinaridade na contemporaneidade. In: **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Antônio. C. dos. A Universidade pública para o século XXI. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 317-320, jan./jun. 2007.

TRINDADE, Helgio. (Org.). **Universidade em ruínas**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

VEIGA, Isaia P.; CASTANHO, Maria Eugenia. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, Isaia P.; RESENDE, L.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: _____; CASTANHO, Maria E. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3 ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.