

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Naiara Sousa Vilela
Geovana Ferreira Melo
Marinara de Pádua Oliveira

Resumo

O propósito do presente estudo é refletir sobre a formação de professores universitários. Tivemos como questionamentos: Quais contribuições oferecem os cursos de formação a professores universitários? Quais são os impactos gerados nas concepções dos docentes que participaram/participam dessas ações formativas? Realizamos uma análise qualitativa de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, além de questionários junto aos professores universitários de uma Universidade pública da região do Triângulo Mineiro. Os dados analisados demonstram que houve mudanças na atuação profissional dos docentes, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: compreensão do que significa ser professor universitário, qualidade das aulas, metodologias ativas, relação professor-aluno, planejamento como importante estratégia do trabalho docente e avaliação como perspectiva formativa.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Docência Universitária; Educação Superior.

Introdução

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.”

A questão de formação dos docentes universitários tem sido tema discutido por diversos autores no âmbito da educação (NÓVOA, 2008; GARCIA, 1999; CANÁRIO, 2008; BEHRENS, 2007; MARCELO, 2009; MELO, 2010; TARDIF, 2000).

Ao observar as diversas lacunas nos cursos de graduação, especializações ou mesmo mestrado e doutorado no que se refere, à prática pedagógica de professores universitários faz-se necessário mencionar a importância da formação contínua/continuada para a reflexão de sua práxis.

Assim, cabe aos cursos de formação continuada pautar nos problemas vivenciados pelos próprios docentes universitários, pois, ao depararem com a prática pedagógica percebem desafios na relação professor-aluno, construção do planejamento, metodologia ativa e ferramentas de ensino-aprendizagem, técnicas de ensino, recursos didáticos, instrumentos de avaliação, concepção de educação e construção de saberes e identidades. De acordo com Behrens (2007):

A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para

formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007, p. 450).

Destarte a isso, o Programa de Formação Continuada Docente de uma Universidade pública localizada no Triângulo Mineiro, desenvolve ações formativas que têm como objetivos a interformação. Trata-se de uma construção entre professores que buscam atualizar conhecimentos, refletir suas práticas pedagógicas e mobilizar colegas de trabalho para a importância da formação continuada durante toda carreira docente. Dentre as ações destacamos o Curso de Docência Universitária, em sua segunda edição, organizada partindo das dificuldades e ensejos relatados pelos próprios professores.

Os cursos têm como objetivos analisar a docência universitária destacando temas como: a prática pedagógica, os desafios na relação professor-aluno, a construção do planejamento, metodologia ativa e ferramentas de ensino-aprendizagem, técnicas de ensino, recursos didáticos, instrumentos de avaliação, concepção de educação e construção de saberes e identidade docente. Os docentes são convidados a participarem, sendo a carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada é a aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates, filmes, que possibilitam aos docentes ampla interação com seus pares.

Nesse viés, o presente artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é discutir as contribuições do curso de formação e desenvolvimento profissional oferecido aos professores universitários da instituição além de, verificar quais são os impactos gerados na prática pedagógica dos docentes que participaram/participam dessas ações formativas.

Entendemos ser um estudo relevante posto que, de acordo Nóvoa (2008, p. 9) a concepção da educação nos obriga a pensar em construir dispositivos de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Discutiremos dados preliminares da pesquisa, na qual as questões abordadas pelo grupo de docentes das mais variadas áreas do conhecimento são analisadas partindo de um amplo referencial teórico que subsidia os assuntos postos durante as ações formativas desenvolvidas no curso.

A pesquisa é desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, em que grande parte dos dados é obtida por meio de questionários, além da observação não participante no decorrer do curso, considerando as intervenções dos professores.

Em todo contexto percebe-se claramente nos depoimentos dos docentes o quanto um momento coletivo de reflexão de suas práticas pedagógicas faz do ambiente uma oportunidade rica de questionar a dimensão pedagógica de suas práticas, além de aflorar espontaneidades, diálogos, dúvidas, acepções, descontentamentos e angústias.

É possível perceber então, que o desenvolvimento profissional docente se dá ao longo da trajetória formativa não podendo ser algo estanque, daí a necessidade de proporcionar aos docentes espaços de interação para reflexão de suas práticas pedagógicas.

Segundo Feiman (1983, apud, GARCIA, 1999, p.25), existem quatro fases para formação de professores: fase de pré - treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente. Enquanto a fase pré - treino relaciona-se ao que o professor viveu como aluno, a fase de formação inicial refere-se à preparação formal numa instituição, partindo dos conhecimentos pedagógicos e disciplinas de ensino. A fase de iniciação abrange os primeiros anos de exercícios em que o docente aprende na prática a partir das estratégias de sobrevivência. E finalmente, a fase de formação permanente envolve atividades amplificadas pela instituição ou pelos próprios professores.

Não podemos desconsiderar que todas essas fases são relevantes para a formação da identidade docente, pois contribuem para a compreensão do que é ser professor. Quanto a fase pré – treino vale ressaltar que, se o docente universitário toma como referência o que presenciou enquanto aluno, e se esta experiência não foi satisfatória, tal fato conseqüentemente irá acarretar possíveis problemas em sua prática pedagógica. Dessa forma, será interessante que o professor possa identificar e compreender em qual paradigma estariam pautadas suas práticas e crenças construídas a partir de suas experiências como estudante.

Um professor ponderou, *“tornei-me professor basicamente por causa dos professores que tive antes. E eu sempre pensei, se são tão bons porque não posso ser igual a eles?”* (entrevista - sujeito 16). Analisando o depoimento verificamos que as vivências no decorrer da trajetória acadêmica influenciam fortemente a prática docente, sendo necessária a constante reflexão sobre quais paradigmas permeiam e orientam suas ações desenvolvidas como professor universitário.

De acordo com Behrens (2008), uma concepção conservadora de ensino é baseada na cópia e treino, em que cabe ao aluno apenas fixar o conhecimento e não

questioná-lo. Já o professor estaria exposto ao mero treino e a capacitação em um processo para ser modelado e conformado, imitando e executando tarefas.

A concepção inovadora dá voz a toda contribuição de formação inicial, contínua e continuada além de, referenciar-se a uma visão do aluno como ser pensante, crítico e reflexivo. Dentre as duas concepções, temos a fala de um docente universitário que destaca a importância de contextualizar cada uma delas sem que isso influencie de forma negativa o conhecimento do aluno.

O que eu percebo é que tem uma certa pressão velada para que o professor seja inovador por excelência. Mas eu sou um modelo clássico de professor. Sou de uma escola de padres e peguei o molde deles. Sou da época do ditado, da caligrafia, exercício de fixação. Mas a minha visão é que dá para conciliar e levar coisas da classe inovadora para tradicional ou vice-versa. (sujeito 11)

É possível observar na fala do docente a presença do termo molde que segundo o dicionário Aurélio tem como significado os seguintes aspectos: “exemplar, norma, modelo, tudo o que pode servir de guia ou modelo de nossas ações ou modo de proceder.” Porém, resta-nos saber se as ações praticadas por esse professor condizem a um modelo amplamente tradicional comparado a uma abordagem inovadora de ensino.

As considerações dos autores Tavares e Alarcão (2001, p. 98) tornam-se relevantes, quando apontam que:

Em uma abordagem tradicional o objetivo da aprendizagem visava à aquisição dos conhecimentos transmitidos e à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os ‘moldes’ preestabelecidos.

Ainda nesse contexto, Behrens (2008, p. 446) destaca que o movimento paradigmático para preparar os profissionais que convivem com o incerto na Sociedade da Informação exige um processo que envolva propostas de formação de professores que superem o modelar. Nesse sentido, a partir do curso de formação continuada, temos o relato de uma professora que diz ser impossível agir de forma tradicional em uma sociedade que abrange tantas informações e tecnologias.

Nessa concepção do que estamos vivendo, tenho o exemplo do meu filho. Quando chegamos nessa cidade ele estava no segundo ano e não saía da internet. Então eu pergunto a vocês, que aluno que fica na internet o dia inteiro? Em um dado momento eu e o pai dele chegamos nele e perguntamos: você não estuda? E ele disse: Não mãe! Esta é a minha realidade. Toda vez que nós saímos com ele e com outros amigos, percebo que ele tem uma cultura muito maior que

a minha. Ele tem uma desenvoltura e uma habilidade que eu não tenho. Fala de motor de carro, bandeira que eu nunca ouvi falar, consegue traduzir uma língua que não sei. Assim, ele desenvolveu habilidades que talvez nesse outro mundo que ele vive seja muito valorizado (sujeito 17).

Na fala subsequente temos o relato de outra professora que queixa as perdas da identidade dos alunos os quais, estão acostumados a trabalhar em grupo e quando necessário o trabalho individual e crítico, percebe-se claramente a dificuldade de se sobressaírem.

Um aluno em grupo é todo espontâneo e conversador, mas ao separá-lo e tentar conversar com ele sozinho nós vemos que isso muda. Eles têm uma dificuldade tão grande com aprendizagem, que não conseguem aprender se não for em grupo. Tenho sérios problemas com a minha área, por que trabalha com muitos projetos de designer, e alguns deles requerem que sejam desenvolvidos sozinhos. Os alunos simplesmente não conseguem, só se obtiverem ajuda de grupo. Isso por certo ponto é interessante, mas, por outro lado não desenvolve suas identidades (Sujeito 19).

Nesse contexto, não basta pensarmos apenas na importância da construção da identidade do aluno, mas também do professor, aquele que estará sempre frente à sala de aula servindo como “espelho” para os universitários.

Ao abordarmos a construção da identidade docente frente à sociedade da informação temos as contribuições de Debesse (1982, apud, GARCIA, 1999, p.19) ao destacar que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeada de modo independente, em um constante controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados; heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas e, finalmente; a interformação uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Reflexões sobre a prática docente e seus desafios

A prática docente na universidade é desafiadora, principalmente por exigir que o professor construa e elabore constantemente seus saberes para responder às necessidades de seu fazer cotidiano. A docência é uma profissão que exige conhecimentos bastante específicos para o seu exercício profissional, dentre eles destacamos: o conhecimento sobre planejamento, avaliação, relação professor-aluno, processos de ensino-aprendizagem, tecnologias da educação, políticas públicas, dentre outros temas importantes que permeiam o universo da docência. Além disso, o professor deverá ser capaz de compreender que o estudante não chega à universidade

sem “bagagem” seja histórica, econômica, cultural ou social, pelo contrário, traz consigo, assim como o professor, suas experiências de vida. Partir do que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser estudado, é uma estratégia para que o professor se aproxime dele e juntos construam e reconstruam o aprendizado. Percebemos no século XXI o excesso de informação o que por sua vez, não representa conhecimento. Segundo Cruz, (2008):

a relação entre qualidade e quantidade de informação é, sem dúvida, um dos “calcanhares-de-aquiles” desta sociedade. Por isso o grande desafio está em transformar o imenso volume e o intenso fluxo de informações em conhecimento (CRUZ, 2008, p.1024).

Assim, ao professor fazer das aulas um momento de criatividade, criticidade e relação teórico-prática dos conteúdos a serem estudados contextualizando-os a realidade do futuro profissional. Quanto a isso, o depoimento de uma professora destaca a importância da contextualização dos conteúdos aprendidos na sala e as exigências do mercado de trabalho ou vice-versa.

Sempre trazemos fatos que acontecem na vida profissional para dentro da sala de aula, ou seja, as coisas que acontecem no dia-a-dia da profissão. Ou mesmo, apresentar uma palestra de um profissional da área. Isso para mim é ser multidisciplinar (sujeito 19).

O assunto estudado deve fazer sentido para o discente universitário, é preciso que ele saiba o que está estudando e em qual contexto tais conhecimentos são importantes. Daí a necessidade crítica do professor em verificar se o fato por ele abordado em sala de aula tem sido descontextualizado e fora da realidade do curso. Destacamos a importância de amplo conhecimento e entendimento do projeto pedagógico do curso, sua matriz curricular, o perfil profissional que se almeja construir, pois se, ao contrário, o professor não compreende esses aspectos, poderá correr o risco de desenvolver uma prática pedagógica inerte, com pouco ou nenhum significado para os estudantes.

No entanto, existem muitos desafios a serem enfrentados no âmbito universitário quando nos referimos à organização da aula em outros formatos, senão a aula expositiva. A esse respeito uma das professoras relatou sua queixa sobre o desejo de contribuir com os alunos numa outra perspectiva de relação teoria-prática da disciplina estudada, tendo sido mal compreendida por outros professores em sua proposta de inovar:

Tenho um problema com aqueles professores que já estão há muitos anos na Instituição. Pois, quando chego com um método muito inovador, tem uma resistência muito grande. Semestre passado na aula da manhã os alunos tinham uma aula expositiva e a tarde nós visitávamos lojas para eles conhecerem o mundo fora da Universidade. E eu fui muito criticada por ter feito isso, os professores me julgavam falando que eu estava passeando. (sujeito 19)

Nesse sentido, as contribuições de Vasconcelos nos alertam para a necessidade de repensar cotidianamente nossas práticas, rever nossas teorias tendo em vista que:

é preciso discutir não só a universidade que temos, mas a universidade que queremos. Na discussão de uma e de outra, acabaremos por encontrar caminhos e possibilidades para aproximar os dois padrões, criando, inovando e realizando (VASCONCELOS, 2009, p. 19).

Ainda falando sobre a Sociedade da Informação e o desenvolvimento profissional do docente universitário, vimos que esta tem exigido cada vez mais do professor o domínio não só do conhecimento específico do conteúdo ou muito menos uma condizente prática pedagógica, mas também a utilização das ferramentas de aprendizagem que permeiem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, resta-nos dizer que não basta que o docente faça de suas aulas um “rebuliço” de instrumentos tecnológicos para levar o conhecimento ao aluno, pois, partimos do que o discente já sabe sobre o conteúdo e utilizamos as ferramentas não no sentido de reproduzir o conhecimento, mas de facilitar o acesso a ele.

Importante se faz que o docente universitário tenha domínio de ferramentas tecnológicas fazendo uso, por exemplo, de materiais construídos por programas como “Power Point”, “Prezzi”, editor de vídeos, dentre outros. O professor pode assim, criar o próprio material didático como também, utilizar diferentes recursos oferecidos pela internet.

Porém, não basta que todos esses elementos estejam em perfeitas condições, pois, na figura docente estão imbricados a necessidade de saber utilizar tais ferramentas e se atentar a uma abordagem de ensino que não seja tradicionalista.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja alcançado há uma série de situações que devem ser analisadas, até mesmo a relação de afetividade entre professor-aluno. De toda forma, o docente poderá elaborar a aula mais florida além de, ter conhecimento específico e pedagógico fazendo uso eficaz dos instrumentos

tecnológicos, mas ao mesmo tempo não ter uma relação afetiva que o aproxime dos discentes. De acordo com Scarpato:

O professor precisa saber que a afetividade – emoção e sentimentos – tem a função de estimular ou inibir a aprendizagem e criar um clima em sala de aula de parceria para canalizar a afetividade na produção do conhecimento, despertando o interesse dos alunos (SCARPATO, 2008, p.40).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a existência de uma relação professor-aluno permeada pela afetividade, permitirá uma aprendizagem significativa e um ensino significativo. Além disso, o aluno se sentirá estimulado a estudar os conteúdos, a participar das aulas, interagir entre colegas além de, refletir a aprendizagem. Tudo isso, a fim de fazer da sala de aula um momento de interação, produção, criticidade, tornado o ambiente enriquecedor.

Planejamento como importante estratégia docente

Consideramos que há inúmeras diversidades de perfis de alunos na Universidade. Sendo que, em um mesmo curso temos discentes de uma turma com maior grau de dificuldades e em outras com maior facilidade de aprendizagem. Isso requer do docente uma visão abrangente e atenta, pois, isso influenciará no planejamento de suas aulas. Segundo Ribeiro:

O planejamento é um instrumento que possibilita a superação de rotinas. Visa organizar e disciplinar a ação. É de fundamental importância em toda a Educação Básica e não seria diferente no ensino Superior, uma vez que será o norte do professor, e a qualidade da disciplina ministrada depende tanto do conhecimento dele quanto de um bom planejamento, de forma que o tempo seja adequado ao aprendizado e atividades do discente (RIBEIRO, 2007, p. 2).

Dessa forma, deve-se considerar que o planejamento deve ser flexível, pois o docente deverá considerar a realidade apresentada pela turma. É claro que, em suas primeiras aulas o professor deverá ter um norteamento de atividades a serem propostas a turma, mas, ao decorrer das aulas esse planejamento necessitará ser readaptado e condicionado, verificando a diversidade dos alunos. De acordo com Vasconcelos:

O professor também se esqueceu da necessidade indispensável de atualizar-se constantemente, negligenciou esse aspecto ou descomprometeu-se com ele, para acompanhar os novos alunos que chegam anualmente, tão diferentes entre si, nas novas turmas, por que a sociedade muda, o mundo muda, as crianças, os jovens e os adultos

mudam. Portanto, também deve mudar o professor. (VASCONCELOS, 2012, p. 73).

É o que tem sido feito pelo professor abaixo exemplificado:

Percebo que para cada sala há um perfil de um aluno. O planejamento que faço para uma turma é diferente para outra. (sujeito – 26).

De toda forma, ainda há no espaço universitário a presença de docentes que não se mobilizam em planejar aulas, seguem um planejamento estático repetido por anos, sem que haja adequações, modificações para as turmas, conforme atesta o professor:

Já participei de reunião de colegiado no início de semestre e vejo que no programa da disciplina há professor que durante muitos anos, mais de 10 anos usa o mesmo programa de disciplina e apenas muda os dias da prova observando calendário do ano (sujeito – 21).

Esse depoimento diz respeito a uma situação recorrente no contexto universitário, em que o planejamento de aula é visto como instrumento burocrático, desnecessário, ou seja, uma cobrança da coordenação apenas como registro a ser arquivado na secretaria do curso. Práticas como essa, acima citada, faz com que a aprendizagem se torne estanque, descontextualizada e terá como consequência alunos desestimulados e desinteressados pelos conteúdos a serem estudados.

No entanto, o depoimento dos docentes que participaram do primeiro curso de formação continuada demonstra que houve mudanças em suas concepções de ensino, principalmente no que se refere ao modo o qual se planeja a aula:

Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, me levou a reavaliar as minhas práticas docentes, e o contato com a realidade de outros professores me deixou claro a necessidade de maior capacitação didático-pedagógica pelos professores da universidade. (sujeito 3)

Percebi que, de modo intuitivo, sigo uma determinada concepção de educação e o curso me ajudou a identificá-la. O curso me ajudou a planejar as disciplinas de modo mais flexível, claro e aprimorar os instrumentos avaliativos. (sujeito 5)

O planejamento deve ser flexível; a avaliação deve ser contínua; deve-se atentar a novas formas de avaliação (sujeito 1)

Percebi claramente a importância da avaliação inicial dos alunos para o planejamento das aulas (sujeito 2)

Nota-se a preocupação dos docentes universitários em rever pontos necessários importantes, que demonstram a necessidade de readaptar o processo de ensino –

aprendizagem de acordo com as demandas apresentadas pelo contexto em que estão inseridos:

Planejamento de atividades;
Melhor entendimento do processo ensino/aprendizagem;
Melhoria na qualidade de minhas aulas;
Novos métodos de avaliação dos nossos alunos (sujeito 4).

Em todo caso, devemos considerar o desafio da universidade em proporcionar continuamente espaços de formação continuada aos docentes, estimulando trabalhos coletivos e colaborativos e não ao individualismo e isolamento tão comuns no ambiente universitário. Behrens (2007, p. 450) reforça que: “a formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica”. Sendo assim, as mudanças somente podem ocorrer a partir do momento em que os docentes tenham oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, repensar seus objetivos e intencionalidades, com o intuito de aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi analisar as contribuições das ações formativas desenvolvidas em cursos de formação para professores universitários. Entendemos que muito há por ser feito no que tange ao desenvolvimento profissional, tendo em vista, as lacunas formativas apresentadas pelos docentes ao assumirem a docência na educação superior.

As ações formativas proporcionaram aos professores amplo espaço de reflexão, troca de ideias, revisão de seus objetivos, concepções e conceitos a respeito de suas aulas. Os dados analisados demonstram que houve mudanças na atuação profissional dos docentes, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: compreensão do que significa ser professor universitário, qualidade das aulas, metodologias ativas, relação professor-aluno, planejamento como importante estratégia do trabalho docente e avaliação como perspectiva formativa.

Nesse sentido, é que reafirmamos a importância de consolidar um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que oportunize a construção de diferentes saberes a partir da consolidação de espaços contínuos de formação e

desenvolvimento profissional dos professores universitários, o que, certamente, será refletido na melhoria da qualidade da formação dos estudantes.

Referências

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N. 3. 2007. p. 439-455.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Anais *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. 2008. p. 133-148.

CRUZ, J. M. de O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

Dicionário Aurélio Beta. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/> Acesso em: 07 de julho, 2014.

GARCIA, M. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999. p. 17-30

MARCELO, C. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. N. 08. 2009. p. 7-22.

MELO, G. F. et. al. A construção da docência na Educação Superior: em foco a identidade profissional. In: d'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I.P.A. *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba, CRV, 2013. p. 45-54.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Anais *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. 2008. p. 21-28

RIBEIRO, Verônica Nunes de Carvalho. Planejamento educacional: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional?. *Revista Científica de Atenas*. Paracatu, 2010.

SCARPATO, M. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: *Ensino Superior questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

TARDIF, M. *Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 13, p. 03-24. Jan./abr 2000.

TAVARES, J; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001

VASCONCELOS, M. L. Docência e autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate. In: *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. ANTÔNIO. T., VASCONCELOS. M.L.M.C. 3ª. ed. São Paulo. Cortez, 2012.