

**(DES)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO – em busca de sentidos e significados**

EDNA DUARTE DE SOUZA¹

A análise dos sistemas de educação superior, em diferentes contextos societários, tende a indicar que eles têm ocupado uma posição estratégica na modernidade em sua fase atual, em função das complexas relações que mantêm com o processo de desenvolvimento econômico, com a valorização do conhecimento técnico e científico, com as crescentes exigências sociais e políticas do processo de democratização e de igualdade de oportunidades e com a modernização de suas respectivas sociedades bem como também uma ampliação de suas funções e raio de sua atuação. Em função dessas relações que a educação superior passou a exercer com o ambiente externo, iniciou-se um gradativo processo de revisão de sua própria identidade institucional. Se, por um lado, essa ampliação das funções da educação superior lhe conferiu uma expressiva visibilidade no interior das instituições culturais da modernidade, em sua fase atual, por outro, ao mesmo tempo tem contribuído para torná-la mais vulnerável quanto à preservação de sua relativa autonomia institucional diante das múltiplas demandas advindas do campo econômico e político, e dos atores que atuam nesse espaço social.

Isso remete-nos a um conjunto de reflexões sobre as imagens profissionais e modos de formação dos professores de ensino superior, relacionando-as aos desafios que se colocam à formação de professores no contexto de um conjunto de mudanças significativas que ocorrem, atualmente, nos sistemas educativos, universidades e na profissão docente, constituindo-se o seguinte problema investigativo: -Analisar o sentido e o significado da formação e da docência universitária tal como ela é desenvolvida, tendo como referências as novas funções atribuídas à universidade, motivadas pelas profundas modificações políticas, sociais e econômicas por que esta instituição vem passando e o caráter formativo da universidade, sua estrutura organizacional e sua dinâmica de funcionamento.

Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho do professor universitário constitui uma das chaves para compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho e o próprio pensamento pedagógico brasileiro, pois, historicamente, a organização universitária tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado e a compreensão daquilo que os professores universitários realmente fazem passa pela interrogação e elucidação dos modelos de gestão, organização e de realização de seu trabalho.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; sociedade do trabalho.

¹ Professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás e na Secretaria Estadual de Educação de Goiás

Doutora em Educação na UnB

emaedna@uol.com.br

1. Ciência, produção de conhecimento e desenvolvimento científico-tecnológico

A síntese da utopia sobre o ser humano é a sua humanização, processo permanente de resistir à própria tendência a se corromper, a se destruir, a se desumanizar e a desumanizar os outros. A defesa da educação emancipadora tem como inspiração essa idéia necessária, mas de difícil realização.

A perspectiva de antever os desafios que a universidade enfrenta, tendo em vista as demandas e utopias para o século seguinte, tem estimulado diversas reflexões e análises. Para alguns, a atividade acadêmica tende a se esgotar, pelo menos na clássica perspectiva de guardiã privilegiada do conhecimento. Com as novas formas de organização do trabalho, até a formação profissional que ela desenvolve se tornaria obsoleta. Para outros, a universidade é uma instituição que faz parte da organização da sociedade moderna e, como tal, tem uma existência garantida, ainda que necessite rever sua própria identidade e papel social.

Entretanto não tem sido fácil, em que pesem as inúmeras reflexões sobre a natureza da instituição universitária, torná-la, na prática, mais mobilizada para mudança. A sua falta de autonomia a tem tornado sem capacidade de gestar um projeto próprio sob o qual possa definir sua missão, aberta ao controle das estruturas democráticas da sociedade civil.

Mesmo que se tenha pouca clareza sobre o papel da universidade no século futuro, é forçoso reconhecer que ela terá, ainda por um bom tempo, uma condição privilegiada nas estruturas sócio-culturais dos nossos países. Se é forçoso reconhecer que a universidade hoje apresenta muitas inadequações, como de resto quase todas as instituições sociais, é absolutamente complexo imaginar a supressão de seu papel no nosso espaço social. Por isso é importante nos debruçarmos em algumas de suas crises e tentar desenvolver reflexões que nos auxiliem a encontrar algumas saídas.

Entre outras, parte destas crises tem se dirigido às perspectivas profissionais e exigências do mundo do trabalho. Outras têm concentrado a análise nas exigências político-sociais da configuração mundial, na nova ordem de reconfiguração globalizada. Todas elas têm profundas repercussões para a pesquisa e a produção do conhecimento.

Numa perspectiva mais ampla, nenhum destes enfoques podem ser descartados, pois os mesmos se complementam e elucidam a complexidade do desafio proposto na possibilidade de uma análise conjunta ou que agregue novos pontos de vista.

O modo capitalista de produção da existência, o avanço das tecnologias são parte dessa duplicidade de fins, tanto de preservação da vida como de sua destruição.

Mas, ao longo dos séculos, desenvolveram-se formas coletivas de produção e de organização social que transformaram o sentido e a apropriação dos valores de uso. Na sociedade capitalista, que já se estende ao longo de mais de dois séculos, os homens foram levados a vender sua força de trabalho, e os bens produzidos, apropriados pelos donos dos bens de produção, tornaram-se valores de troca, objeto de transações lucrativas no mercado. Geraram-se as condições de exploração do trabalhador e as formas de submissão a trabalhos aviltantes, tormentosos, esvaziados de seu poder criador.

O avanço científico tecnológico nos processos produtivos e as atuais formas de organização do trabalho deram ensejo a novas interpretações para as transformações em curso. Enfatiza-se hoje a importância da educação para a “sociedade do conhecimento”. O que isso significa? Quais são as características dessa educação? Será o Brasil uma “sociedade do conhecimento”?

A partir da terceira revolução industrial ou a revolução das novas tecnologias que são, essencialmente, tecnologias intelectuais, forjaram-se as bases de uma economia do conhecimento, colocando-o no cerne da natureza humana, do desenvolvimento e das transformações sociais. Mas as informações que circulam não são, necessariamente, conhecimentos e os conhecimentos que deveriam ser compartilhados são prejudicados pela competitividade e pelas crescentes divisões existentes entre as sociedades e no interior delas. Além disso, aumenta progressivamente a distância entre os países na produção, no acesso e na apropriação da ciência e das tecnologias. Alguns países vêm investindo maciçamente em educação e em pesquisa científica há várias décadas, elevando o nível de vida da população e de produção do conhecimento. Segundo Hilst,

“O sistema de pensamento voltado para o mundo em sua totalidade foi desafiado pelos resultados apresentados pela ciência experimental (...) e a racionalidade dos conteúdos passou a depender somente da racionalidade dos procedimentos” (Hilst, 1994, p.64)

A ciência experimental se constituiu confiando em seus próprios procedimentos, no método científico. O método se tornou referência de si mesmo e não o ser humano com seus fins éticos, morais, estéticos, físicos e espirituais, não mecânicos, não técnicos, não apenas produtivos, abstraídos, separados da própria condição humana.

Como tudo que é criado pelo ser humano é apropriado para suas necessidades, o saber se torna pragmático, funcional a quem detém a propriedade dos meios de produção, aos grupos constituídos em torno à rentabilidade do capital.

Oliveira (2005) discute a ciência como força produtiva, como mercadoria no sistema capitalista. Particularmente, nas duas últimas décadas neoliberais, valorizam-se as aplicações da ciência, sua capacidade de gerar tecnologias, em detrimento do conhecimento como um fim em favor da vida humana. Houve "um processo de tecnologização da ciência, do qual um dos reflexos é o neologismo "tecnociência"". O novo termo em uso é a mercantilização da ciência que significa utilizá-la como mercadoria, assim como a mercantilização das tecnologias "como parte de um processo mais amplo de mercantilização dos bens intelectuais". (p.81 e 84, grifos do autor).

Nesse quadro, conforme Vogt (2003, p. 59.) "a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado". Silva Júnior (2005, p. 23), concordando com tal afirmação, adverte: "*a produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo da inovação, é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das [respectivas] políticas (...) enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano (...)*".

Para fins de nossa reflexão, importa, particularmente, a contradição entre essa lógica que é a *lógica da produção capitalista* e a *lógica da educação*. A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custo, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda a produção humana. A segunda, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania.

Não há receitas para ordenar a vida social, mas há preceitos educacionais que as escolas conhecem e, por isso, sabem como devem ser preparados os jovens e os adolescentes para uma ou outra destinação. A qualidade das escolas, a formação dos professores e, principalmente, a organização curricular respondem por uma educação fragmentada entre o geral e o específico, entre o conceito e a prática, entre a fundamentação científica da produção e da tecnologia, e o aprendizado operacional pautado pela lógica estrita da produtividade. Esta

se desdobra na naturalização dos conceitos e na aceitação das noções apropriadas segundo os interesses do mercado (empregabilidade, ajuste estrutural, flexibilidade etc.) em que se prepara a aceitação da sociabilidade capitalista, de sua disciplina e expropriação dos meios de vida da maioria dos trabalhadores desempregados, subempregados, precarizados de toda sorte.

Conforme Lessa (2005), “a universidade não é o andaime da educação nacional e sim, o seu alicerce. É o espaço de reposição das gerações nacionais (...). Os impérios sempre bloquearam o ensino superior nas colônias.”

Sabemos que a soberania dos países não advém apenas da posse de armas para defender seu território, mas também da autonomia para produzir conhecimento e responder às demandas de vida de seu povo. Assim, entende-se por que a educação se coloca como uma questão estratégica, no nível básico para crianças e adolescentes, e no nível superior para o aperfeiçoamento profissional, científico e tecnológico de jovens e adultos e para a produção do conhecimento, o qual assegura a presença de um país entre as demais nações. Esta compreensão não é constituída de elementos autônomos, isolados, mas profundamente imbricados uns em outros, enraizados no tecido social e disseminados pela palavra, pelos discursos que construímos no entendimento e nas ações (Ciavatta, 2003).

Pensar a ciência e o desenvolvimento científico-tecnológico no contexto da realidade social e econômica em que vivemos significa pensar o conhecimento na história da produção social da existência humana, nas suas diversas temporalidades. Implica localizar, datar, buscar limites, relações explícitas e implícitas, entender os acontecimentos e suas transformações. Significa estar atento não apenas às relações de causa e efeito, variáveis, fatores, tão ao gosto das ciências matemáticas e da natureza, mas às mediações e contradições articuladas em totalidades sociais, como partes de um contexto que dá sentido e significado ao conhecimento, e evidencia as formas de sua construção e apropriação.

Esta última é uma linguagem e uma visão de ciência “fora de moda” diante da negação das categorias ontológicas, do relativismo e do ceticismo instrumental. Nem o certificado de cientificidade, de corte positivista que legitimava as ciências por sua suposta objetividade, isenção, neutralidade, ausência de preconceitos e suposições, não mantém o mesmo valor simbólico.

É certo que permanece a busca dos procedimentos mais adequados e confiáveis para passar dos “fatos” aos “dados”, às teorias e aos modelos. Mas circula com desenvoltura nos meios acadêmicos a desilusão com o saber científico e sua contribuição ao progresso da

humanidade. Não obstante, as diferenças convergem-se em um ponto fundamental: a defesa do relativismo ontológico (Duayer, 2003, p.1-2).

No âmbito da produção do conhecimento nas universidades e instituições de pesquisa, estamos diante de duas questões, aparentemente, em oposição: as novas filosofias relativistas e o produtivismo acadêmico-científico, “a ciência como métrica do conhecimento”. O rigor científico e metodológico e a pesquisa como força produtiva, que alimentam o extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico que nos envolve, são pautas indispensáveis à sustentação dos novos conhecimentos e à sua utilização na produção mercantilizada em escala global, com dividendos de poder e financeiros quase ilimitados. Esse processo conduz os países ricos a uma incessante competição pelas idéias, pelos novos materiais, pela biodiversidade, pela disputa de cérebros e pela corrida armamentista. Paralelamente, o mesmo ideário é repassado aos países da periferia do núcleo orgânico do capital e introduz modelos estranhos à nossa realidade, reorganizando autoritariamente os modelos educativos, impondo escalas comparativas incompatíveis com as necessidades locais e com suas condições de produção do conhecimento.

Assim, é importante perguntar: quais as referências teóricas com que as universidades abordam a questão da produção do conhecimento, da relação técnica, ciência e tecnologias? Como as articulam com a educação de jovens estudantes? Como analisam o produtivismo que preside o modelo de avaliação da educação superior, da pós-graduação?

A universidade brasileira, desde sua implantação, combinou o ideário da universidade de pesquisa de Von Humboldt, a pesquisa básica, o saber não imediatamente interessado e a universidade napoleônica, o modelo francês profissionalizante. Dupla orientação que pode representar uma dificuldade de ordem prática, uma vez que exige dos docentes as atividades de ensino e pesquisa e, mais recentemente, a extensão - que pode ser um pleonasmo se considerarmos que o ensino é, por excelência, a atividade de extensão às comunidades por meio da formação de seus profissionais.

Mas essa dupla orientação constitui uma resposta adequada a um país que, diferentemente dos demais países da América Latina e, principalmente, dos europeus, construiu tardiamente seu sistema universitário, abrindo-se para diversas áreas do conhecimento, para o cultivo do saber institucionalizado sobre os múltiplos aspectos e problemas de vida no planeta.

A questão básica é que tipo de pesquisa as universidades vão fazer ou estão fazendo, porque elas são, também, instituições formativas. Destinaram-se apenas ao desenvolvimento

de tecnologias para o mundo produtivo? Ou incluem em seus programas e projetos de investigação a apropriação histórico-social do conhecimento?

“Homens passarão e a ciência permanecerá”. Os dizeres desta epígrafe da primeira edição do *Novum organum*, de Francis Bacon (1973), já anunciavam, premonitoriamente, o espírito que predominaria séculos depois na sociedade capitalista transnacional. A valorização da produção científica, que sepultaria, de uma vez por todas, as controvérsias provenientes do “inconsistente” discurso da metafísica, demarcava a fase embrionária do fetiche que apartaria a ciência, como se fosse um ser em si, dos indivíduos responsáveis por sua produção. Ademais, tal consideração sobre a produção científica ilustrava também o quão descartáveis as mercadorias se tornariam e, em especial, a mercadoria humana. Mas talvez nem mesmo o filósofo inglês suspeitasse da aceitação que tal máxima teria na atual sociedade, que erige a produção científica como a menina de seus olhos.

De modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória como a sua formação continuada. Assumindo que um professor para o Ensino Superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização.

Isso remete-nos a um conjunto de reflexões sobre as imagens profissionais e modos de formação dos professores de ensino superior, relacionando-as aos desafios que se colocam à formação de professores no contexto de um conjunto de mudanças significativas que ocorrem, atualmente, nos sistemas educativos, universidades e na profissão docente.

Nesse sentido, evidenciarei a importância de se ter uma abordagem de igual forma entre a mudança da formação e a mudança dos contextos de trabalho dos professores do ensino superior, em particular no que se refere aos modos de organização pedagógica e a dimensão social da universidade.

Depois de, durante muito tempo, serem considerados “profissionais com status”, os professores do ensino superior enfrentam hoje certa “turbulência”. O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Os professores de ensino superior tornam-se, portanto, alvo de todas as críticas que são feitas à universidade, ou porque ela não “garante” a promoção social, ou porque não “produz” trabalhadores capazes,

ou porque não “forma” cidadãos conscientes. Esses professores, pois, têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas “crises” que afetam a história da universidade.

Entre estas crises, destaca-se o fato de que a universidade, antes, baseava-se num conjunto de valores intrínsecos e estáveis que lhe permitia funcionar como uma “fábrica de cidadãos” e de preparação para a inserção na divisão social do trabalho. A universidade passou de “um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas.” (Canário, 2000, p.127). A “sociedade do conhecimento” não traz em si a certeza das coisas e do conhecimento mas o desencanto e a incerteza. E esse desencanto é tanto maior quanto a profissão do professor se complexificou, não só do ponto de vista funcional, mas também relacional e afetivo.

A “cultura universitária”, caracterizada, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes) centra-se mais no aprofundamento e na especialização em conhecimentos das áreas, o que é insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade de ensino e pesquisa a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica.

A inclusão de todos os alunos nesta mesma “matriz” pedagógica é responsável não só por muitos fenômenos de exclusão, mas também por uma descaracterização do trabalho do professor universitário.

Verifica-se uma clara defasagem entre a “procura” e a “oferta” do ensino superior resultante da manutenção, nas atuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos, previamente selecionados.

As tentativas de alterar esta situação através de reformas, nomeadamente no domínio das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, têm falhado repetidamente, pois não têm em conta o fato de esta organização pedagógica constituir numa poderosa rotina, que influencia o comportamento organizacional de todos os seus membros e estar profundamente inscrita na memória, na cultura e na imagem pública de universidade.

O que está em causa não é uma simples “reforma curricular” mas a reconceituação da própria universidade (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia coletiva e uma profunda alteração dos modos de governo e gestão universitária, sem as quais permanecerão a mesma cultura e o mesmo desempenho profissional dos

docentes. E a formação de professores, ao permitir mudar a relação entre as pessoas e o sentido do seu trabalho, muito pode contribuir para este fim.

A docência aqui é compreendida como “uma forma de particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif e Lessard, 2005, p. 8).

É, pois, a análise do trabalho interativo dos professores universitários que constitui o objeto desta proposta de estudo. São questões norteadoras que orientarão todo o nosso percurso: em que e como o fato de trabalhar sobre e com seres humanos repercute sobre o professor universitário, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional na universidade? Enquanto trabalho interativo, a docência universitária possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de trabalho? Em quais condições se realiza/ vivencia hoje o trabalho docente na universidade? De que modo os dispositivos da organização do trabalho em âmbito universitário afeta estes professores?

Constitui-se, assim, o seguinte problema investigativo: - **Quais são os sentidos e os significados da formação e da docência universitária tal como ela é desenvolvida, tendo como referências: a) o sentido atribuído à universidade, ocasionado pelas profundas modificações políticas, sociais e econômicas por que esta instituição vem passando; b) o sentido formativo da universidade, a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento desta instituição.**

Pretendemos a elaboração e discussão de um quadro teórico que fundamente nossa análise ao tempo em que estudamos os desdobramentos do trabalho do docente universitário, partindo de seus contextos mais globais na organização do trabalho na sociedade e na universidade para avançar na consideração de situações cotidianas de interação docente e de condições de trabalho.

Em suma, propomos uma compreensão do trabalho do docente universitário enriquecida pela pesquisa de campo, dando a conhecer melhor esta realidade e, ao analisá-la, compreender mais amplamente a relação sociedade e educação, onde o ser humano se assume mais a si mesmo como objeto de ação e projeto de transformação.

Defenderemos então a tese (primeira) de que, longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho do professor

universitário constitui uma das chaves para compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho.

Historicamente, a organização universitária tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado.

Resulta, daí uma segunda tese que apresentamos: a compreensão daquilo que os professores universitários realmente fazem passa pela interrogação e elucidação dos modelos de gestão, organização e de realização de seu trabalho.

Nesse sentido, a terceira tese é de que a questão da profissionalização do docente universitário liga-se à questão mais ampla do trabalho docente, pois a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho pedagógico.

O desencadear de distintas formas de avaliação, especialmente as externas, representa movimentos conformadores da profissão e da profissionalidade docente. A contradição que vivemos enquanto professores universitários, é explícita: elaboramos projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica e submetemo-nos à lógica dessa mesma racionalidade no formato dos programas avaliadores.

Essas considerações são necessárias para que se compreenda que tratar de docência universitária implica planos mais amplos do que a mera discussão pedagógica, especialmente quando se deseja fazer uma ponte entre a docência e a formação.

A complexidade de perguntas e de respostas no tocante ao professor universitário revela que não há uma unidade de tratamento do tema. Se o fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica, tem-se, com o processo de globalização, a alteração da concepção de docência universitária. A capacitação na área de conhecimento e a exigência de desempenho docente de excelência passam a ser parâmetros definidores para o exercício profissional. Eis a construção de uma outra práxis pedagógica...

Assim, é necessário partir da compreensão de que a atividade docente, uma prática social historicamente situada no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade, pode ser estudada e problematizada por questões próprias, resultado, elas mesmas, das múltiplas relações sociais que a atravessam.

A universidade expressa, portanto, em cada ação, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Particular e geral interpenetram-se em dialética

construção, convivendo em seu interior idéias, concepções, projetos, opiniões, atitudes e práticas conflitantes produzidas pelas contradições da sociedade em cada momento histórico, que é preciso estudar e conhecer.

Nesse sentido, mesmo elegendo como preocupação a especificidade da docência, é importante não perder de vista as transformações por que passa o contexto socioeconômico e político da sociedade contemporânea, cujas repercussões influem na redefinição da educação superior, principalmente na universidade pública, afetando diretamente a constituição da profissionalismo do professor. Tais questões devem, pois, ser estudadas e compreendidas a partir do quadro que as está determinando.

Finalmente, a formação pedagógica do professor universitário, hoje, inscreve-se em um complexo panorama de redefinições das funções sociais da educação superior, exigindo que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias constitutivas dos docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência e de seu lugar na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2004.

Batista, Anália; Codo, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE; UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

Candau, Vera F.(org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s) - questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Cavaco, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

Contreras, Jose. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: Silva, Luiz Heron da (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

Cunha, Maria Izabel. *O bom professor e a sua prática*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1991.

McLaren, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

Morosini, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. 2.ed.ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

Nóvoa, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

Nóvoa, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

Oliveira, Maria Rita N. S. A sala de aula como objeto de análise na área de didática. In: Oliveira, Maria Rita N. S.(org.). *Didática:ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

Pucci, Bruno et alli. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação.*Teoria & Educação*, n.4., p.91-108, 1991.

Souza, Edna Duarte de. Universitarização da formação de professores e Fenomenologia: caminhos opostos? In: Peixoto, Adão José (org.). *Interfaces entre Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Alínea, 2004.

_____. A atividade docente de egressos da licenciatura em Geografia: o fazer-se trabalhador-professor. In: Cavalcanti, Lana de Souza. *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Veiga, Ilma P.A.(org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*.Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)