

PROFESSORES FORMADORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E CONTEXTOS INSTITUCIONAIS – UMA DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADES SITUADAS

Leanete Thomas Dotta

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto

lea.1971@hotmail.com

Resumo: Neste artigo são discutidas as influências dos contextos da organização acadêmico-administrativa de instituições de educação superior na constituição identitária profissional de professores formadores que ensinam matemática. Trata-se de um recorte de uma investigação mais ampla que objetivou o estudo das identidades profissionais de formadores de professores em cursos de licenciaturas, que se constituem a partir de três intervenientes centrais: a organização acadêmico-administrativa das instituições, as áreas de conhecimento (exatas e humanas) e as disciplinas (específicas e pedagógicas). O estudo foi realizado sob o fundamento teórico-metodológico das identidades profissionais, numa perspectiva sociológica. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e submetidos à análise conteúdo. A partir das especificidades dos contextos de atuação foram identificadas identidades situadas – constituídas em situação concreta – relacionadas fundamentalmente às questões de recrutamento e suas implicações em termos de estabilidade e tipo de funções exercidas pelos professores formadores.

Palavras-chave: Professores formadores; Licenciatura em Matemática; Contextos institucionais; Identidades Situadas.

1. Introdução

Após um longo período de idas e vindas na constituição da educação superior brasileira, desde sua gênese, foi nas décadas de 1950 e 1960 que se iniciaram algumas alterações significativas. A década de 1970 foi marcada por um movimento intenso de expansão da educação superior. A ampliação das vagas nas universidades públicas, insuficientes para atender a demanda, implicou no incentivo, por parte do governo, do crescimento da oferta privada. Constituiu-se, assim, um sistema dual, no qual, por um lado, estão as universidades, em sua maioria públicas e, por outro lado, um grande número de instituições não-universitárias e universitárias privadas.

É consenso entre vários autores que se dedicam ao estudo da docência na educação superior (ANASTASIOU, 2006; CUNHA, 2001, 2007; MOROSINI, 2000, 2001; PIMENTA, 1999) de que um dos condicionantes mais fortes da docência, na educação superior, é a instituição em que o professor exerce suas atividades. A missão da instituição

e as funções priorizadas determinam o tipo de atividade a ser exercida. Em uma instituição, privada ou pública é a organização acadêmica que definirá o pensar e o exercício da docência de formas diferentes.

É nas relações que se estabelecem na interface do contexto institucional, em sua variedade organizativa em termos acadêmicos e administrativos e as complexidades inerentes à docência na educação superior que se situa o objectivo deste artigo: discutir as identidades profissionais que se constituem a partir de tal relação, entendidas como identidades situadas (ALEXANDER & KNIGHT, 1971) – identidades pessoais e identidades sociais reorganizadas em função de uma situação concreta.

2. Constituição da educação superior brasileira

A educação superior no Brasil teve seu início em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia (BARREYRO, 2008) e foi constituída a partir das bases religiosas dos jesuítas. A educação superior não-religiosa iniciou-se com a transferência da sede do império português para o Brasil, quando foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o objetivo de atender às necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e profissionais liberais.

As décadas de 1950 e 1960 foram palco de algumas alterações da educação superior no Brasil. Sob o impacto do populismo, a educação superior passou por um primeiro momento de expansão. A ampliação do ensino médio público, o deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, o alargamento do ingresso na universidade, decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, são fatores que podem explicar a expansão da educação superior naquele momento (MENDONÇA, 2000).

Para Chauí (2003), as reformas do Estado no tocante a educação superior, promovidas a partir de 1964, concorreram para transformar a universidade – instituição social, em uma organização social. Os anos de 1970 foram, segundo a autora, os anos da *universidade funcional*, onde a classe média, despojada de poder, poderia alcançar prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. A formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho foi o objetivo da educação superior nesse momento. Para tanto, alteraram-se os currículos, programas e atividades a fim de garantir o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

Nos anos de 1980, foi operacionalizada a *universidade de resultados* que, preparada no período anterior, trouxe aspectos novos. Foi, fundamentalmente, o momento de expansão das instituições privadas e da introdução da ideia de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas (CHAUÍ, 2003).

A partir da segunda metade dos anos de 1990, fizeram-se sentir novas mudanças na educação superior do país. De 1995 a 2002, adotaram-se políticas de expansão acelerada, especialmente no setor privado, pelo ajustamento das instituições públicas a uma perspectiva generalista, produtivista e mercantilizadora, pela implantação e reconfiguração de um amplo sistema de avaliação, com foco nos produtos acadêmicos, por processos de flexibilização e pela competição entre instituições (OLIVEIRA & DOURADO, 2005; DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2007).

A *universidade operacional* foi o modelo dos anos de 1990, diferindo dos modelos anteriores. Enquanto, nas duas décadas anteriores, a universidade estava voltada para o mercado do trabalho e para as empresas, nesse momento, a universidade voltava-se para si mesma, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, projetada para a flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional (CHAUÍ, 2003). O referido período foi marcado por um movimento expansionista com feição claramente privada. Foram adotados modelos de diversificação e diferenciação, em contraposição ao modelo único, preconizado pela reforma de 1968, pautado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Tais políticas resultaram na criação de formatos institucionais diferenciados, ofertas de novos cursos pós-médios e ênfase em novas modalidades de educação, como a educação à distância e a educação profissional. (DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003).

Para José Dias Sobrinho (2003), a multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias promoveram um deslocamento do sentido da educação superior. A crescente pressão por vagas produziu a necessidade da criação rápida de mais e diferentes instituições, com o fim de absorver demandas de todos os tipos, algumas respondendo aos aspectos novos do mercado. Assim, passaram a coexistir as universidades tradicionalmente conhecidas que articulavam ensino, pesquisa e extensão; os centros universitários que agregavam instituições sem a obrigação de fazer pesquisa sistemática, de manter cursos de pós-graduação e tampouco de oferecer cursos em todas as áreas; e um grande e crescente número de faculdades e institutos isolados, em geral criados, segundo a lógica de absorção da demanda e em acordo com as necessidades imediatas de mercado.

3. Identidades Profissionais e a questão das identidades situadas

O universo do trabalho é definido por Hughes, citado por Dubar (1998), como um “drama social”. O autor considera que o *mundo vivido do trabalho* não pode ser reduzido a uma simples relação econômica, ou seja, o trabalho em troca de um salário. Este deve, antes, ser visto como um espaço que coloca em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito, nas quais são cristalizadas suas esperanças e autoimagens e configurados sua definição e seu reconhecimento social.

A identidade é um elemento-chave da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais e, quando cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Por um lado, é a estrutura social que determina os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade; por outro, as identidades produzidas pela interação entre organismo, consciência individual e estrutura social reagem em relação à estrutura social dada, mantendo a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER & LUCKMANN, 1996). Nessa dinâmica, pesa o papel das instituições, especialmente daquelas nas quais se desenvolvem as relações de trabalho.

Os processos biográficos são definidos como uma construção temporal, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresa – e consideradas, ao mesmo tempo, acessíveis e valorizantes. O processo relacional, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento, em momento e espaço de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e autoimagens propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A articulação desses dois processos – biográfico e relacional – representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e no seu desenvolvimento espacial (DUBAR, 1998).

Considerando o papel fundamental das instituições e suas distintas características, segundo sua organização acadêmica e administrativa, como contextos de ação nos quais os docentes se constituem profissionalmente, faz-se necessário trazer para a discussão o conceito de *identidade situada*, ou seja, aquela que se constitui em uma situação concreta (NIAS *apud* LOPES, 2001).

Para Nias, citada por Lopes (2001), a identidade profissional estrutura-se num núcleo denominado *self substancial*, que se refere ao sentido pessoal do que realmente se é e que deriva da socialização primária, coincidindo com o núcleo da identidade pessoal. Da mesma forma, ocorre a estruturação do *self situacional*, de forma periférica, que se refere aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. Na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta pelos outros (WILEY & ALEXANDER *apud* LOPES, 2001). Portanto, clarificar a identidade situada é fundamental para o conhecimento da identidade profissional, uma vez que é ela que produz as condições formativas.

Os mesmos autores apontam a teoria da *identidade situada* como uma construção importante para pensar as identidades que se manifestam conforme as especificidades de determinados espaços. Os autores referem-se à identidade situada como aquela que se manifesta em um espaço e tempo simbolicamente definidos dentro dos quais o sujeito pressupõe que os eventos são, ou podem estar sendo, monitorizados por outros. Diz respeito ainda a uma orientação que envolve perspectivas particulares de outros – particular pode se referir também a tipos e categorias de pessoas e não apenas a pessoas específicas. Então, na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta por outros.

4. Encaminhamentos metodológicos

As discussões presentes neste artigo se reportam a um estudo maior fundado em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1998) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, cuja construção foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamentou a investigação. Os sujeitos foram professores formadores que atuam em Faculdades e Universidades do oeste do Estado do Paraná que possuem em comum os cursos de Licenciaturas em Matemática, História, Pedagogia e Educação Física. Considerando o referencial teórico utilizado e a opção metodológica, construiu-se, *aprioristicamente*, um conjunto de categorias e subcategorias de codificação que foram submetidas a análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

No conjunto das categorias da investigação original foi seleccionada a categoria “Trajetória Profissional” que permite discutir a constituição das identidades profissionais dos cinco professores formadores que ensinam matemática, em diferentes contextos institucionais – Faculdade privada, Universidade privada e Universidade pública, em termos de identidades situadas.

5. Apresentação e discussão dos dados

Os dados que serão apresentados e analisados foram originados nas entrevistas com dois formadores e três formadoras, com idades que variam entre os 36 e 48 anos. Dois trabalham em uma Faculdade privada, dois em uma Universidade privada e um em uma Universidade Pública. Em termos de formação acadêmica, três formadores possuem mestrado – um da Universidade pública, um da Universidade privada e um da Faculdade privada –; um possui doutorado – da Universidade privada – e um possui especialização – da Faculdade privada.

A forma de recrutamento, a carga horária e as atribuições dos formadores são elementos cruciais na diferenciação dos tipos de instituições de educação superior em causa e se constituem em elementos chave na constituição identitária dos formadores. Os formadores cujos dados compõe este estudo, exceto o formador da Universidade pública, ingressaram nas referidas instituições por meio de convites e análise de currículo. No que se refere ao vínculo que possuem com as referidas instituições foi possível verificar que apenas o formador que atua na universidade pública possui um vínculo de estabilidade (concurso), com carga horária de 40h/semanais distribuídas entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em regime de dedicação exclusiva. Os demais formadores são horistas, ou seja, trabalham apenas com atividade de ensino, em cargas horárias que variam entre cinco e onze horas semanais na instituição, contudo, paralelamente atuam em outros níveis de ensino – três formadores possuem concursos do Estado, com carga horária de 40h/semanais e um formador com concurso do Estado para 20h/semanais.

De antemão, pode-se visualizar condições de trabalho distintas. Se na universidade pública, o formador possui estabilidade, uma carga horária que se distribui entre ensino, pesquisa e extensão, nas instituições particulares os formadores dedicam-se, exclusivamente, à atividade do ensino. Ambas as situações podem ser problematizadas.

Na universidade pública, o professor é chamado a contribuir, tanto no campo do ensino quanto nos campos da pesquisa, da extensão, da administração, quase que simultaneamente. Além disso, existe a necessidade de desenvolver parcerias com instituições públicas e particulares, buscando melhorar a produtividade de sua instituição (FERENC, 2008). Coloca-se, também, a exigência crescente da produção científica, participação de eventos, publicações, visando à melhor avaliação da instituição acima de tudo. É o que Hargreaves (1999) citado por Ferenc (2008) chama de “intensificação do trabalho docente”, ou seja, a crescente demanda de novas atribuições, assim como a falta de tempo para atividades básicas da vida humana, pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho (APPLE, 1995).

Diferentes números de emprego, números de turmas diversas, número de disciplinas e de alunos por turma são características do trabalho do conjunto dos formadores que atuam nas instituições privadas, gerando o que Codo (*apud* KUENZER & CALDAS, 2009) chama de excesso de “carga mental de trabalho”. Segundo o mesmo autor, a carga mental elevada no trabalho está presente em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham com mais de um nível de ensino.

Outra problematização possível com relação ao fato dos formadores das instituições privadas dividir seu tempo de trabalho com outros níveis de ensino e os formadores da públicas trabalharem exclusivamente na educação superior tem a ver com a presença/ausência de possibilidades concretas/diretas de articulação entre o nível em que atua como formador e o nível para o qual forma professores.

Segundo Behrens (2003), na educação superior, podem ser encontrados quatro grupos de professores atuando, dois grupos que inserem profissionais liberais e dois que envolvem os profissionais que atuam nas licenciaturas, sendo que destacamos estes dois últimos: profissionais da área pedagógica e das licenciaturas que atuam nas licenciaturas e, ao mesmo tempo, na educação básica; e os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Os docentes da área da educação, atuantes nos cursos de licenciaturas da educação superior e, paralelamente, em outros níveis de ensino, normalmente, acumulam grandes jornadas de trabalho tanto na educação superior quanto em outros níveis de ensino, fato que resulta em situação de cansaço e questionamentos sobre a qualidade do trabalho oferecida aos alunos sob sua responsabilidade. O aspecto positivo fica por conta da oportunidade de uma vivência efetiva no magistério, possibilitando compartilhar com os

acadêmicos a realidade cotidiana dos diferentes níveis de ensino. No que se refere à prática pedagógica desses professores, pressupõe-se que ela seja adequada à docência, embora isso nem sempre seja algo efetivo, considerando as necessidades específicas à docência na educação superior.

O último grupo, composto pelos professores que se dedicam integralmente à educação superior e que atuam nas licenciaturas, apesar de parecer ter a situação ideal para o preparo e formação de professores para atuar no mercado de trabalho, também suscita reflexões. Alguns dos professores desse grupo nunca exerceram as funções apresentadas aos acadêmicos, fato que pode trazer alguns riscos para a formação, uma vez que a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada, exclusivamente, na teoria, muitas vezes desvinculada da realidade, mesmo que assente em paradigmas educacionais inovadores. A questão ligada à formação pedagógica, que nem sempre está presente, também pode comprometer a qualidade da atividade docente.

O enfrentamento do desafio de compor um quadro docente que possa contribuir, de forma significativa, para a formação de profissionais na educação superior, segundo Behrens (2003), passa pela busca de compor quadros com profissionais dos dois grupos apresentados, o que poderia garantir a diversidade e riqueza oriunda de todos os profissionais envolvidos.

As relações com os colegas são, segundo todos os entrevistados, restritas aos encontros nas salas dos professores, quando não apenas aos corredores. Na maioria dos casos, esse é o único tipo de relação que esses formadores apontam, para além das relações familiares. O tempo fora do trabalho restringe-se ao ambiente familiar, mas que muitas vezes é utilizado como extensão do espaço de trabalho. Os dados indicam a ausência de referências aos trabalhos associativos ou em grupo, o que sugere uma proximidade com as afirmações de Zabalza (2004) sobre o fato de que, tanto a estrutura organizativa, quanto a cultura institucional da educação superior tendem a legitimar, por meio de sucessivas subdivisões e instâncias internas, o enfraquecimento e o isolamento dos recursos humanos, o que resulta em um predomínio da ação individual sobre a coletiva.

Contudo, a maioria dos sujeitos indica satisfação com relação ao ambiente de trabalho, independente do tipo de instituição. A possibilidade do exercício da autonomia é citada pelos formadores da universidade particular e da universidade pública e por um dos sujeitos das faculdades particulares como elemento de satisfação.

No campo das *insatisfações*, estão presentes, na faculdade particular e na universidade particular, tanto a falta de incentivo à formação continuada, quanto a falta de recursos tecnológicos. No caso da universidade pública, as menções quanto à insatisfação, diferenciam-se, substancialmente. Além das questões burocráticas, também foram indicados problemas de infraestrutura, falta de material, de pouco acervo bibliográfico e de ausência de recursos para o desenvolvimento de projectos e incoerências entre o que é exigido dos professores, especialmente em termos de formação e as reais condições dadas para isso. Trata-se da ironia da venda aos professores da ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas suas próprias necessidades, em contraposição com os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais são avaliados – cada vez mais severos e limitados (MARCELO, 2009).

As peculiaridades da estrutura e as dinâmicas institucionais de educação superior influenciam, significativamente, as atividades e, por consequência, as ações de seus atores. As instituições educacionais, de forma geral, são organizações de natureza dinâmica, estão em constante desenvolvimento e mudam em resposta a circunstâncias externas, assim como em resposta aos movimentos individuais e grupais no seu interior. Tal processo, Pollard (*apud* LOPES, 2001) chama de *viés institucional*, e Nias, Southworth e Yeomans (Idem), chamam de *cultura de escola* – produto da atividade criativa e da negociação das pessoas no interior das instituições educativas, que transporta na mente seu grau de poder, influência e competências interpessoais, assim como o efeito dos constrangimentos externos e de pressões neles transportados. Assim, é a cultura de escola, enquanto situação, que marcará os *selves* situacionais dos professores e, portanto, sua adequação em relação aos *selves* substanciais, através, podemos dizê-lo, da dupla transação identitária.

Os contextos de trabalho não podem ser negados como fatores de socialização e acomodação profissional, contudo, a possibilidade de ação dos indivíduos também atua como fator de modificação dos contextos. O viés institucional é um produto sócio-histórico, resultante da negociação entre as pessoas que participam na vida escolar. As regras tácitas ocupam lugar de centralidade no viés institucional. Tais regras e sua influência no comportamento dos indivíduos são descritas em três dimensões: a *forma* – refere-se ao grau de força e consistência no tempo; o *conteúdo* – diz respeito aos valores que refletem, a sua flexibilidade e consistência; e a *legitimidade* – dimensão mais importante das regras, expressa a compreensão legítima em determinado momento (POLLARD *apud* LOPES, 2001).

Para o mesmo autor, se existe, de um lado, uma identificação entre o *self* substancial e o *viés institucional*, a dissonância entre *self* substancial e *self* situacional é pequena, e assim existe uma tendência dos professores aceitarem a legitimidade do viés e atuarem de modo a mantê-lo. Por outro lado, se há desacordo, estabelece-se uma tendência ao questionamento sobre a legitimidade do viés.

5. Considerações finais

A constituição das identidades profissionais se dá a partir da articulação dos processos relacional e biográfico (DUBAR, 1998), dinamizado no interior do mundo vivido do trabalho, entendido como contextos de ação nos quais os formadores se constituem profissionalmente. As situações concretas que caracterizam os contextos de ação promovem a constituição de identidades situadas, ou seja, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta pelos outros (ALEXANDER JR & KNIGHT, 1971).

No caso dos professores formadores que ensinam matemática, sujeitos do estudo, percebem-se aspectos de diferenciação nas identidades constituídas a partir dos contextos de trabalho, especialmente quanto à organização administrativa das instituições. Tal diferenciação se constitui principalmente a partir das formas de recrutamento e suas implicações em termos de estabilidade e tipos de funções desempenhadas, que pode gerar tanto situações de satisfação quanto de constrangimento.

Embora as formas de recrutamento e a diferenciação entre as funções desempenhadas pelos formadores, conforme o tipo da organização administrativa e acadêmica da instituição onde trabalham, seja clara e evidente, há um elemento comum à todos os formadores – os processos de intensificação do seu trabalho. Tal intensificação existe tanto no caso da universidade pública com relação ao alto grau de exigência para com as questões relativas ao ensino e à produção científica, quanto no caso dos professores das instituições privadas que dividem o tempo de trabalho entre o ensino superior e os outros níveis de ensino, tendo cargas horárias de trabalho que por vezes ultrapassa as 40 horas semanais.

Outro aspecto comum ao conjunto de professores diz respeito às relações, tanto em termos profissionais quanto sociais. Ou seja, os espaços para o trabalho coletivo são limitados ou quase inexistentes e o tempo das relações sociais fora do ambiente de trabalho

são ocupadas por atividades vincualdas ao trabalho. Tal aspecto está intimamente ligado ao anterior, ou seja, à intensificação do trabalho à qual os formadores são submetidos.

Por outro lado, há que se destacar que, frente às dinâmicas institucionais os formadores não são atores passivos. Se por um lado sofrem influências das especificidades institucionais, por outro lado também se movimentam no sentido de influenciar tais dinâmicas. Tal ideia fica clara pela indicação geral de sentimentos de satisfação e de insatisfação presentes em simultâneo, ou seja, se por um lado há uma legitimação do viés institucional, por outro há uma reivindicação de alteração desse viés, ambos os processo no sentido da busca de diminuir os constrangimentos entre o *self substancial* e o *self situacional*.

6. Referências

ALEXANDER JR, C. N; KNIGHT G.W. 1971. Situated Identities and Social Psychological Experimentation. *Sociometry*, vol. 34, n. 1, 65-82.

ANASTASIOU, L. G. C. 2006. Docência na educação superior. In.: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). 2006. *Docência na Educação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

APPLE, M. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

BARDIN, L. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BARREYRO, G. B. 2008 *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BEHRENS, M. A. 1996. *A formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.

BERGER, P., L. & LUCKMANN, T. 1996. *A construção social da realidade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes.

CHAUÍ, M. 2003. *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*. <http://www.inep.gov.br/> acessado em fev. de 2009.

CUNHA, M. I. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus.

_____. 2001. *O bom professor e sua prática*. 12ed. Campinas, SP: Papyrus.

_____. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In.: _____. (org.). 2007. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. São Paulo: Papirus.

DIAS SOBRINHO, J. 2003. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In.: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. 2003. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In.: _____.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.

DUBAR, C. 1998. *Trajetórias sociais e formas identitárias*: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62.

FERENC, A.V.F. 2008. O trabalho docente no ensino superior: condições, relações e embates na prática. *VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina*

KUENZER, A. & CALDAS, A. 2009. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In:

FIDALGO, F. *et al.* 2009. *A intensificação do trabalho docente*. São Paulo: Papirus.

LIMA, K. 2007. *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã.

LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MARCELO, C. 2009. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MENDONÇA, A. W. P. C. 2000. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago. pp. 131-150.

MOROSINI, M. C. 2001. Professor universitário no contexto das suas trajetórias como pessoa e profissional. In.: _____.(org.). 2001. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. Brasília: Editora Plano.

_____. 2000. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In.: _____. (org.). 2000. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. Educação Superior: O público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.(orgs.). 2005. *O público e o privado na educação – Interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.

PIMENTA, S. G. 1999. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In.: _____. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, M. A. 2004. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.