



Universidade de São Paulo

Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDF
FE/EDF

2013

Da docência no ensino superior: condições e exigências

Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 43-52, jan./jun., 2013.
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44704>

Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo

DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONDIÇÕES E EXIGÊNCIAS

About teaching in higher education conditions and requirements

ANTONIO JOAQUIM SEVERINO

Docente aposentado de Filosofia da Educação na Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, de São Paulo

ajsev@uol.com.br

RESUMO A docência nas instituições universitárias do Brasil continua marcada por severas limitações, o que a impede de ser mediação mais fecunda dos objetivos intrínsecos de uma formação intelectual e profissional que pudesse atender, de forma mais consistente, as reais necessidades culturais da sociedade brasileira. A presente comunicação discute, de uma perspectiva de cunho filosófico e de modo bem sintético, algumas das causas dessa situação bem como exigências que se põem para a superação das limitações diagnosticadas. Sustenta a ideia de que a fecundidade da pedagogia universitária depende de um alicerce fundado em 3 pilares: o compromisso com a missão emancipadora da educação, o tratamento investigativo no processo ensino-aprendizagem e a competência teórico-prática na fundamentação do conhecimento. Assim, a mudança qualitativa do ensino superior no Brasil demanda a efetiva presença de um projeto educacional, assumido pelas Instituições, que expresse, além do explícito compromisso com a construção da cidadania, o compromisso com a construção do conhecimento, superando-se a mentalidade de que o ensino e a aprendizagem se dão apenas pela transmissão de pacotes, de produtos de conhecimento e adotando-se a convicção de que só se ensina e se aprende, pesquisando, construindo o conhecimento.

Palavras-chave CIDADANIA, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, PESQUISA, FORMAÇÃO HUMANA, PROJETO EDUCACIONAL

Abstract The teaching in the universities of Brazil remains marked by severe limitations, which prevents it from being more fruitful mediation of intrinsic goals of an intellectual and professional training that could meet, more consistently, the real cultural needs of Brazilian society. This paper discusses, from a philosophical perspective and so well synthetic, some of the causes of this situation and requirements that are set to overcome the limitations diagnosed. Supports the idea that the fruitfulness of university pedagogy depends on a foundation based on three pillars: a commitment to emancipatory mission of education, treatment research in the teaching-learning process and competence in theoretical and practical foundation of knowledge. Thus, the qualitative change in higher education in Brazil demand the effective presence of an educational project, undertaken by the institutions that

express, beyond the explicit commitment to building citizenship, commitment to the construction of knowledge, overcoming the mentality of that teaching and learning take place only by packet transmission, product knowledge and adopting the belief that only teach and learn, researching, building knowledge.

Keywords CITIZENSHIP, CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE, RESEARCH, HUMAN FORMATION, EDUCATIONAL PROJECT

INTRODUÇÃO

A problemática da docência universitária tem constituído segmento destacado nos estudos e investigações sobre o ensino superior, ocupando espaço relevante entre outros tantos problemas que assolam a universidade. Assim, ao lado das questões extramuros, outras de natureza social, política e econômica que dão conta das dificuldades de manutenção dessa instituição, são, também, levantados e debatidos problemas de cunho epistemológico, pedagógico e didático, típicos intramuros, que comprometem os resultados que dela se esperam. Afinal, a função ensino é central dentre suas atribuições (MASETTO, 1990; 1998; 2001; ANASTASOU, 2001; CHIZZOTTI, 2001; VEIGA, 2001; CASTANHO;CASTANHO, 2001; TRINDADE, 1999; CUNHA, 1996; 2001; MOROSINI, 2000; BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008; BERBEL, 1989; TAVARES, 2003; TAVARES; SANTIAGO, 2000). Tendo sido o presente artigo preparado como roteiro de fala apresentada em evento acadêmico, do qual se origina o conjunto dos trabalhos que integram o presente dossiê, ele se constitui apenas da retomada de algumas ideias e considerações que já venho desenvolvendo ao longo destes últimos anos, em consonância com as preocupações que tenho com relação aos rumos que o ensino superior está seguindo, no contexto das políticas públicas que o país implementa, sob a égide da globalização neoliberal. Daí o seu perfil mais adequado à exposição oral do que à escrita, uma vez que foi apresentado num contexto de defesa de posições pessoais sobre o problema em questão.

Colocados estes esclarecimentos, a intenção é apenas registrar meus posicionamentos reiterando os seguintes pontos, a meu ver, imprescindíveis para a qualificação da pedagogia universitária: o compromisso que o ensino superior precisa assumir com a emancipação humana, o tratamento investigativo no processo ensino-aprendizagem e a competência teórico-prática na fundamentação do conhecimento.

DAS CAUSAS DO DESPRESTÍGIO DA FUNÇÃO DOCENTE

Três fatores históricos de nossa cultura universitária colaboram para o desprestígio da função docente:

1. Ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Sob seu modelo napoleônico, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de

seu trabalho. (MASETTO, 1998. p. 11). Como diagnosticava Vasconcellos (1998, p.86), “há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação no país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Descontado o exagero da conclusão muito radical da autora, o seu diagnóstico inicial era procedente, pois a pós-graduação *stricto sensu*, de modo geral, assumira maior compromisso com a formação de pesquisadores, aprofundando o conhecimento das áreas especializadas, não se envolvendo muito com o preparo pedagógico. Isso apesar de um certo consenso implícito e da constatação objetiva de que a grande maioria dos egressos dos Programas de Pós-Graduação se destinavam ao magistério superior.

2. Igualmente quando a Universidade passa se influenciar pelo modelo humboltiano, o pedagógico continua ainda mais negligenciado, dada a primazia que a pesquisa começa a ocupar. Isso leva a um segundo fator: a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se prioritariamente na produção acadêmica. Postura assumida tanto pelas Universidades como pela CAPES. A CAPES, embora trouxesse em sua sigla, a finalidade explícita de “aperfeiçoar o pessoal do ensino superior”, entendeu e praticou essa sua atribuição, preocupando-se mais com o preparo de pesquisadores, objetivo obviamente de grande relevância. O modelo avaliativo aplicado por ela aos cursos de pós-graduação repercute sobre todo o sistema de ensino superior, cujo desenvolvimento passou a ser acompanhado por avaliações sistemáticas, sob a responsabilidade do INEP. Mas, mesmo nesse processo, o peso da docência em si, em sua natureza propriamente pedagógica, é pequeno, limitando-se, o mais das vezes, aos seus aspectos mais quantitativos e operacionais. Nas principais instituições de ensino superior, a avaliação periódica dos docentes, seja para fins de concursos na carreira, de contratações ou de acompanhamento do desempenho acadêmico, acaba privilegiando as atividades de pesquisa. Da docência só se leva em conta a assiduidade e regularidade na oferta de disciplinas.
3. Um terceiro fator, é a ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior (PACHANE, 2004). Daí o fato de a pós-graduação não integrar, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. Com efeito, a própria legislação da área educacional era omissa no concernente à definição e à exigência dessa formação. Somente na LDB de 1996 (Lei 9394) se registra, pela primeira vez, de modo formal e explícito essa questão, mesmo assim quase *en passant*: trata-se do que estabelece o art. 66, ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Foi o que restou, depois do enxugamento generalizado, da proposta inicial do senador Darcy Ribeiro, que, no art. 74, contemplava de forma mais incisiva essa formação: “a preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado, acompanhados da res-

pectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino” (SAVIANI, 1998, p. 144). Ainda que discreta, essa determinação legal levou os programas de pós-graduação, na última década, a abrir algum espaço em suas atividades formativas para iniciativas especificamente voltadas para a preparação docente do professor universitário. A iniciativa da USP, ao criar o Programa PAE [Programa de Aperfeiçoamento de Ensino], foi incorporada e assumida pela própria CAPES, que passou a exigir de todos os seus bolsistas que praticassem no mínimo dois semestres de atividades de natureza pedagógica, visando essa formação.

Sem dúvida, a LDB define também determinados percentuais de docentes que devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação. Mas isso ainda numa perspectiva que mais se refere à titulação do que à formação propriamente dita (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

UM HORIZONTE UTÓPICO, MAS IMPRESCINDÍVEL

O que está, pois, em jogo, na formação que se espera que a Universidade forneça aos estudantes de todas as áreas, independentemente de sua especialização profissional, é o desenvolvimento, o suscitar e o amadurecer de uma capacidade de reflexão integradora das significações, de modo que todo profissional se torne um “pensador”, não no sentido de uma especialização separada, mas como alguém que tenha desenvolvido sua sensibilidade intelectual à condição de sua existência histórica, como pessoa inserida num tempo histórico e num espaço social, tornando-se o mais capaz possível de inserir o micro-sentido de seu existir pessoal no macro-sentido de seu existir social, passando a viver nas coordenadas de um projeto comum.

Sem dúvida, estamos falando de um horizonte ideal, de uma referência teleológica, pois, o existir histórico vai se dando na objetividade dura e resistente do real. Muitos são os obstáculos, os impasses a serem enfrentados, levando-se em conta os *a priori* existenciais que nos condicionam em nossa facticidade, contingência e finitude. Do que não nos faltam demonstrações concretas na realidade latino-americana.... Uma radical imanência que é, no entanto, impregnada pela transcendência da significação humanizadora. A existência histórica dos homens é, em decorrência disso, uma dura luta e uma epopeia, uma lenta e dolorida caminhada, sem ponto de chegada pré-definido.

Por isso, cabe também ao ensino superior fomentar e subsidiar o desenvolvimento ao máximo da racionalidade filosófica dos estudantes, futuros profissionais, numa dupla direção: numa frente, esclarecendo o sentido da existência e, noutra, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos. Construir uma contra-ideologia como ideologia universalizante que coloca os produtos do conhecimento para atender os interesses da totalidade dos homens (SEVERINO, 1986; 2001; 2011; COELHO, 2006; GOERGEN. 2000; PEREIRA, s/d; 2010).

À educação universitária cabe, pois, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias das mediações representadas pelas práticas técnicas, políticas e culturais,

num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada. Ela deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens...

Se esperamos que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na implementação dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transitividade do instinto e com a ela a univocidade das respostas às situações problemáticas, a espécie humana ganha em flexibilidade mas, ao mesmo tempo, torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas, podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o.

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos futuros profissionais, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação (ALTHUSSER, s/d; GRAMSCI, 1968; SEVERINO, 1986; 2009).

A análise crítica da experiência histórica da educação latino-americana mostra que ela desempenhou, em cada um dos seus cenários temporais, a função de reprodução da ideologia, mediante o que contribuiu para a reprodução das relações sociais vigentes a cada momento. Mas, isso não compromete seu outro papel fundamental que é aquele de transformar essas relações sociais, contribuindo para a elaboração de uma contra-ideologia que possa identificar-se com os interesses e objetivos da maioria da população, fazendo com que os benefícios do conhecimento possam atingir o universo da comunidade humana a que se destina.

DOCÊNCIA E CONHECIMENTO, ENSINO E PESQUISA

É na perspectiva dessa visão integrada da atividade universitária, a ser compreendida e praticada articulando efetivamente ensino, pesquisa e extensão, que a questão da docência deve ser tratada. É necessário ter bem claro que a função da docência não se desvincula da função da pesquisa, ou seja, no ensino superior, mais do que nos demais outros níveis do ensino, a pesquisa deve ser assumida e praticada como princípio pedagógico intrínseco.

Trata-se de ter bem presente que todo o trabalho universitário tem como fonte a construção do conhecimento; portanto, a Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão.

O ensino tem por finalidade dar uma iniciação ao conhecimento científico, assegurar uma formação profissional, de cunho técnico, e inserção na vida social. Para ter alguma eficácia sobre as práticas humanas que constroem e reconstroem a sociedade, o conhecimento precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Não pode ficar arquivado. Daí transformar-se em conteúdo de ensino. (SEVERINO, 2007).

Por sua vez, a extensão visa levar à comunidade benefícios decorrentes da produção sistemática do conhecimento. Pela extensão, ocorre uma devolução direta dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao fazer isso, a Universidade insere o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. Quando não ligada à pesquisa, a extensão torna-se mero assistencialismo, o que não cabe à Universidade fazer.

Mas o ensino precisa da pesquisa, dada a íntima e necessária ligação dos processos de ensino/aprendizagem com o processo de construção do conhecimento. A equação básica é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar.

A EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO DOCENTE

A fecundidade da intervenção docente não se dará apenas pela utilização de recursos didáticos, por mais sofisticados que sejam tecnicamente. É preciso sempre uma justificativa que dê significado ao conhecimento, ao seu valor social e cultural. (SEVERINO, 2007).

A atividade docente deve então envolver uma intenção agregada de despertar nos estudantes uma nova consciência social, o que envolve um olhar competente e crítico sobre a realidade histórico-social do país. Impõe-se articular então a tríplice tarefa do ensino superior em sua relação com o conhecimento: tarefa pedagógica de ensino, tarefa social de extensão e tarefa epistêmica de pesquisa, direcionando-se então explicitamente para a transformação da sociedade.

O que se espera do ensino superior é que os docentes, munidos das ferramentas do conhecimento e sabendo usá-las com competência, criatividade e crítica, contribuam eficazmente para tornar os futuros profissionais dos diversos campos, igualmente capazes de

construir o conhecimento, habilitados a atuar tecnicamente no mundo da produção e dotados de uma nova consciência social, expressão de sua solidariedade humana e aval de seu compromisso de praticar e de disseminar a cidadania. Daí a necessidade de uma contínua presença transversal dessa discussão.

Mas, sem dúvida, a intervenção docente não pode dispensar mediações didáticas, atividades operativas concretas de ensino. A primeira delas é a do planejamento do curso e das aulas. O plano de ensino deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê uma visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem. Além de constituir o roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno, ele deve mediar a proposta educativa visada pelo curso em geral e pela disciplina em particular. Daí a importância que tem a justificativa para alicerçar as programações.

A interação comunicativa, a capacidade de estabelecimento de uma relação profissional e democrática que se configure fundamentalmente pelo respeito mútuo, dimensão que tem a ver com o relacionamento humano e com a necessidade de um contrato entre as partes, de modo que a autoridade não se confunda com o autoritarismo nem a liberdade com libertinagem

Ao se conceber os processos de ensino e de aprendizagem como processos de construção do conhecimento, impõe-se a consequente adoção de estratégias que mobilizem a aprendizagem significativa. Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, todas as disciplinas do curso devem se articular, fazendo que ocorra envolvimento de todos os docentes. É necessária uma atitude coletiva convergente em termos de exigência de padrão de produção acadêmica. Daí a relevância que assumem os programas de Iniciação Científica e a realização dos TCCs. Mas impõe-se sempre também uma prática didático-metodológica permanente, no ensino de todos os componentes curriculares.

Outro aspecto importante a se levar em conta é o cuidado crítico com avaliação do desempenho dos estudantes. Talvez o aspecto mais delicado do processo educacional, dado o índice de poder que ele envolve. Porque quando se torna um mecanismo de opressão esmiola toda a fecundidade pedagógica. O critério a prevalecer aqui é o da medida da justiça, ou seja, que não se marque nem pela dominação nem pelo protecionismo.

CONCLUSÃO

À universidade, cuja atribuição, ao preparar os profissionais nos diversos campos da cultura, não é repassar uma instrução técnica, mas assegurar a formação integral dos estudantes, cabe uma responsabilidade social da qual decorrem exigências específicas:

Uma lida rigorosa com o conhecimento, donde a necessidade do investimento na prática da pesquisa, a consolidação da pós-graduação como escola de construção do saber, compromisso com a competência técnica.

Um compromisso ético-político: o profissional a ser formado é antes de tudo um ser humano, que precisa tornar-se sensível à dignidade humana bem como um cidadão que

precisa se comprometer com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social.

E nesse compromisso da educação com a construção do futuro da sociedade brasileira, o ensino superior tem papel fundamental. E ele só poderá exercê-lo se transformar em centro de ensino e extensão fundados na pesquisa. Só assim responderá aos desafios da alta modernidade. Mas para construir a Universidade do futuro, é preciso investir na Universidade do presente.

O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza. E esse tipo de situação se caracteriza então, de modo radicalizado, no caso da educação universitária. No entanto, a tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo praticado como transmissão de conhecimentos. Mas apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a Universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento. A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração.

Com efeito, a própria extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação conjuntamente criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo em que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento. Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa.

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. A extensão de serviços empacotados deriva facilmente para o assistencialismo manipulatório e ideologizante.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Célia e MASETTO, Marcos. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa/São Paulo, Presença/Martins Fontes, s/d.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.p. 57-69.

BERBEL, Neusi A. N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1989.

BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João F. de, MOROSINI, Marília. (Orgs). **Educação superior no Brasil- 10 anos pós-LDB**. Brasília. INEP, 2008.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001., p. 103-112

COÊLHO, Ildeu. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 43-63.

CUNHA, M. Isabel. Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, maio de 1996.

GOERGEN, Pedro A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C e MORAES, s. (Orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio, **Civilização**, 1968

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001., p. 83-102.

MOROSINI, Marília C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

PACHANE, Graziela G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Caxambu: Anped, 2004.

PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.) **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, s/d. (Col. Educação em Debate).

_____. (Org.) **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antônio J. Educação e humanização: os compromissos ético-políticos de um projeto educacional emancipador. In: HENZ, Celso I.; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul: Edu-nisc, 2009.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Filosofia na formação universitária**. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo : Olho d'Água, 2001.

_____. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986. (Col. Temas Básicos e Educação e Ensino)

TAVARES, José & SANTIAGO, Rui A. (orgs.) *Ensino superior: (in)sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora, 2000. . (Coleção CIDInE, vol. 13).

TAVARES, José. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção CIDInE, vol. 15).

TRINDADE, Héglio. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Peropolis: Vozes, 1999.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 77-94.

VEIGA, Ilma P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. Eugênia. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001., p. 143-152

DADOS DO AUTOR:

ANTONIO JOAQUIM SEVERINO

Docente aposentado de Filosofia

Docente do Programa de Pós-Graduação

Submetido em 21/11/2012

Aprovado em 10/7/2013