

TENDÊNCIAS DO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

TRENDS IN THE PEDAGOGIC-DIDACTIC PROCESS WITHIN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

Luiz Roberto Prandi¹

PRANDI, L. R. Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 3, p. 137-142, jul./set. 2009.

RESUMO: Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação, invadem fortemente a instituição de Ensino Superior, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva na contemporaneidade. Portanto, o presente estudo teve como objetivo identificar aspectos relevantes da didática no Ensino Superior, tendo, como pressupostos teórico-práticos, tendências pedagógicas contemporâneas de educação e ensino. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, pautada em análise, leitura e fichamento de obras pertinentes ao assunto abordado. Os dados da pesquisa revelam que, na perspectiva contemporânea de educação e ensino superior, a docência se apresenta como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano, envolvendo o professor na sua totalidade. Nesse sentido, sua prática é resultado do saber e do fazer e, sobretudo, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade em transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade; Educação; Conhecimento.

ABSTRACT: Within contemporary society, the fast transformations in the world of work, the technological advance configuring the virtual society, and the information and communication media, have strongly invaded the Higher Education institution, increasing the challenges to make it into an effective democratic achievement within contemporaneity. Therefore, the present study had the objective to identify aspects relevant to the Higher Education didactics, having as theoretical-practical postulations the contemporary teaching-education pedagogical trends. Therefore, a bibliographical research was conducted based on analysis, reading and listing of pertinent studies. Research data disclose that, under a contemporary perspective regarding Education and Higher Education, teaching is a complex activity for its concomitant convergence of theoretical and practical issues, rooted in everyday confrontation, thus involving the professor in all. Therein, its practice is the result of knowing and making and, above all, being; meaning a commitment with itself, the student, knowledge and the transforming society.

KEYWORDS: Higher Education; Teaching; Contemporary Pedagogic Trends.

¹ Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Especialista em Gestão Educacional. Coordenador do Programa de Mestrado em Educação Minter – UNIPAR/UNESP. Professor Titular da Universidade Paranaense – Unipar. E-mail: prandi@unipar.br

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a Lei 9.394/96 define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Decreto 2.207/97 regulamenta o Sistema Federal de Ensino, fazendo referência explícita à necessidade de preparação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior, exigindo que as instituições tenham professores titulados em nível de Pós-Graduação, conforme art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. Em seu parágrafo único evidencia que o “notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

Como podemos observar, a Lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada, prioritariamente, em pós-graduação *stricto sensu*. Esta questão tem sido considerada, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, como nas formulações das políticas de Ensino Superior, no que se refere ao ensino e à pesquisa, como exigências que caracterizam o exercício da profissão em geral.

Merece destaque o fato de que, ao consolidar a condição humana, a educação é atravessada por uma intencionalidade teórica, sendo uma prática simultaneamente técnica, ética e política. O ensino na universidade se constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Este é, portanto, o papel da universidade na construção da sociedade.

De acordo com Morin (2000, p. 9-10), “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la e transmiti-la”. O educador tem função importante nesse processo, pois as práticas pedagógicas devem permitir aos alunos não somente acessar o conhecimento, mas também transformá-los, inová-los.

Parafaseando Libâneo (1998), a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino.

Nessa perspectiva, o docente deve estar

atento aos aspectos acima enunciados, a fim de planejar uma ação educativa capaz de conduzir o acadêmico a um discernimento quanto aos valores e concepções de vida, de homem e de sociedade. Sintetizando, é necessário que o docente do Ensino Superior considere fundamentalmente a educação um processo de ação da sociedade sobre o aluno, visando integrá-lo, seguindo seus padrões sociais, econômicos, políticos e seus interesses.

Embora a Didática se preocupe primordialmente com o “como ensinar”, ou seja, com os métodos e técnicas de ensino, antes de estudá-los, julgamos importante refletir sobre o seu fundamento, sobre as raízes do seu emprego e sobre os fatores que intervêm em sua aplicação, com base na seguinte indagação: Qual a tendência do processo didático-pedagógico no Ensino Superior na contemporaneidade?

Pressupõe-se que o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade, haja vista que sua principal tarefa é preparar os acadêmicos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. O desafio é educar as pessoas, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Assim sendo, justifica-se um trabalho como esse, dado ao grande desafio que a ação docente vem enfrentando na busca pela qualidade do Ensino Superior na contemporaneidade. Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras e severas críticas, pois não têm atendido suficientemente às necessidades da sociedade brasileira. Estamos vivendo uma crise de identidade dos modelos econômicos e políticos.

A educação pode ser entendida a partir da ação de seus diversos agentes e, por consequência, pode exprimir a concepção que se tem a seu respeito. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como o docente pode construir suas práticas de educação e Ensino Superior, isto é, como planejar ações pedagógicas a partir de uma tendência contemporânea.

Portanto, este artigo tem como objetivo estudar aspectos relevantes da didática no Ensino Superior, tendo como pressupostos teórico-práticos a tendência pedagógica contemporânea de ensino e educação. A metodologia utilizada para o desenvolvi-

mento da pesquisa é basicamente bibliográfica, pautada na análise, leitura e fichamento de obras pertinentes ao assunto em pauta.

Educação e ensino superior na contemporaneidade

A Educação Superior, até bem pouco tempo, tinha um caráter humanístico, era privilégio de poucos, quase todos provenientes de famílias dominantes no cenário político e econômico do país. Seus estudantes buscavam mais um “aprimoramento pessoal” do que uma profissão. Mas, as questões relativas à importância dada à ciência, tecnologia e comunicação, no mundo globalizado, provocam sensíveis transformações nas sociedades contemporâneas em todos os sentidos, sinalizando a construção de uma nova sociedade, uma nova realidade social, obrigando a educação escolar a vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, provocando mudanças significativas na Educação Superior brasileira.

No que se refere à formação de professores para o Ensino Superior, as pesquisas recentes na área da educação mostram que os docentes são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Por conseguinte, é preciso investir em sua formação e desenvolvimento profissional. Acredita-se que, como a Educação Superior está inserida no contexto social global, faz-se necessário situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos.

Diante desse quadro, a relação professor-aluno se funda na criatividade epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos que interagem a teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria nos processos de ensinar e aprender. Há um entendimento similar entre autores como Arroyo (2000); Pimenta; Anastasiou (2002); Souza (2003); Gasparian (2005); Zabalza (2004); Passos et al. (2006), entre outros, de que o ato de aprender a aprender é uma das principais funções do ato de ensinar, ou melhor, do ato de educar.

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua própria prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, suas tarefas primordiais, e trabalhar junto aos mesmos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar dos objetivos cognoscíveis” (FREIRE, 1997, p. 28).

Portanto, entendendo a Didática como um campo de conhecimentos e saberes de pluralidade epistêmica, em que questões de teoria e prática, ensino e aprendizagem, conteúdo e forma estão rela-

cionadas, espera-se do professor universitário uma postura diferenciada de diálogo entre estas questões, em contínuo movimento de construção social e cultural.

Assim, visualiza-se uma prática pedagógica corporificada nos sujeitos que a fazem, professores e universitários, ensinando e aprendendo, nos processos de ensinar e aprender, situando-se nos conhecimentos plurais de seu campo em suas especificidades e nos diálogos que fazem com outras ciências, numa perspectiva interdisciplinar e dialógica. Na visão de Zabalza (2004), o docente universitário deve ser inovador e criativo, devendo tratar os conteúdos de forma coerente com os seus objetivos, rompendo com a fragmentação na sua ação didática.

Tais reflexões nos fazem perceber como é importante o professor universitário determinar, de início, o que o universitário será capaz de fazer ao final do aprendizado.

Autores como Freire (1996); Libâneo (1999); Pimenta; Anastasiou (2002); Massetto (2003); Alarcão (2003); Zabalza (2004); Veiga; Araújo; Kapuziniak (2005); Passos et al. (2006), entre outros, comentam acerca da necessidade de que o professor universitário tenha a habilidade de construir o próprio processo pedagógico, articulando o ensino e a pesquisa, de acordo com os avanços científico-tecnológicos e as necessidades e capacidades dos universitários.

Na realidade, o professor universitário deve estar atento ao fato de que o sistema social faz exigências ao sistema educacional, que acaba por determinar os fins da educação. A partir daí, cabe-lhe a importante missão de refletir sobre tais exigências, identificando aquelas que devem ser satisfeitas e aquelas que devem sofrer influências transformadoras por parte do seu trabalho. Posteriormente, deverá pensar na formulação de objetivos, seleção e planejamento de conteúdos e metodologias adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Reportamo-nos a autores como Mello (1994); Freire (1996); Libâneo (1999); Arroyo (2000) Pimenta; Anastasiou (2002); Massetto (2003); Alarcão (2003); Zabalza (2004); Veiga (2005); Passos et al. (2006), ao enfatizarem a necessidade de levar em conta o contexto da educação e suas relações com a sociedade, para a melhoria dos cursos de formação. Os autores concordam com o fato de que o espaço institucional que o professor ocupa é dinâmico, atravessado por tensões, onde acontece um intensivo jogo de poder gerador de conflitos e lutas. Não é neutro e reflete carências, expectativas, desejos, fragilidades, pensamentos, dependência, enfim, tudo o que afeta o professor como profissional e pessoa.

Vale destacar que, enquanto sujeito histórico, cultural, o professor se faz a partir das idéias e dos valores predominantes em cada época. Assim, o professor parece caminhar muito vagarosamente e com dificuldade para incorporar as mudanças sociais. Atualmente, o que tem se observado nas instituições de ensino, sobretudo superior, é a tendência de o professor manter-se cativo aos conhecimentos que construiu durante toda sua “vida de aluno” e incluindo-se aí o período do curso de formação.

O conhecimento que foi adquirido pelo docente pode tornar-se algo estático e dogmático, levando-o a reprimir a sua criatividade e não ousar adentrar por novos caminhos, apoiando-se num caráter repetitivo e mecânico nas suas ações. Por conta destas considerações, Cavaco (apud NÓVOA, 1991, p.166) questiona:

Fazer, construir as aulas ou dar aulas? Não se continua a esperar do professor, principalmente, que dê aulas e, assim, a condicionar a sua atuação? O que significa dar uma aula para além de transmitir, passar qualquer coisa definitiva, acabada, morta? Que limites impõe à profissão a imagem feita de dar aulas, como correspondendo à função de professor?

Estas interrogações provocativas reforçam a necessidade de se pensar um professor que, a partir de uma visão de totalidade e de uma tentativa de reflexão cuidadosa, possa rever conceitos e tomar decisões transformadoras que dirijam o seu trabalho. As instituições de ensino da forma como estão estruturadas, além de não estimular, até dificultam práticas inovadoras. São raros os espaços cedidos aos docentes, para que eles possam ter encontros periódicos com os seus pares, a fim de refletirem sobre o trabalho que desenvolvem.

Silva (1992) se refere à dicotomia entre “saber o que” e “saber como”, ou seja, saber um determinado conteúdo e como ensiná-lo. Muitas vezes, o professor usa da metodologia (recursos audiovisuais, TV, informática), para mascarar a própria ignorância da matéria que lhe compete ensinar. O autor evidencia que o docente ainda tem utilizado a nota como instrumento de coerção e controle dos alunos, predominando, portanto, a avaliação classificatória e não diagnóstica, porquanto:

A avaliação educacional, a partir da segunda metade do século XIX, sob influência do positivismo, foi se afastando do seu caráter diagnóstico, ou seja, de suas finalidades de estimar o valor do conhecimento, e assumindo um papel de instrumento de seleção/classificação, buscando a objetividade e a quantificação. Avaliar, nesse contexto, passou a se identificar com medir (MACHADO,

1992, p.62).

Também não é habitual avaliar o trabalho do ano anterior, mas, na maioria das vezes, os planos de ensino de anos anteriores são copiados. Assim, não há mudanças, correções ou adaptações, uma vez que, na prática, cada um faz o que bem entende, não cumprindo com qualquer planejamento. Temos consciência de que essa generalização é forte, mas é o que se observa com frequência. Isso tudo é muito preocupante, pois no entendimento de Luckesi (1996), determinadas formas de avaliar e certos usos da avaliação podem se constituir mecanismos de exclusão de determinados alunos e/ou grupos de alunos; por exemplo, privilegiar objetivos, conteúdos e formas de ensino mais adequados ao trabalho do professor, em detrimento da qualidade do processo avaliativo.

Observa-se que os conteúdos são ultrapassados e desarticulados do contexto, desvinculados da realidade, não contribuindo, deste modo, para a transformação. São conteúdos acrílicos, ideológicos, fragmentados, sem integração interdisciplinar, apenas para cumprir o programa – o conteúdo pelo conteúdo. São relevantes as considerações de Coll (1991), ao evidenciar que:

A aprendizagem escolar não deve ser entendida como uma recepção passiva de conhecimento, mas como um processo ativo de elaboração. Ao longo desse processo, podem ocorrer assimilações de conteúdos incompletas ou mesmo defeituosas que são, no entanto, necessárias para que o processo continue com êxito. O ensino deve se realizar de tal modo que favoreça as múltiplas interações entre o aluno e os conteúdos (COLL, 1991, p.35).

Desconsiderar a linguagem do aluno, suas experiências e saberes impedem sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem. A não preocupação com o planejamento gera, também, a nível curricular, a não integração dos professores das diversas áreas, e entre os diferentes cursos ou períodos. É importante salientar que o domínio das habilidades didáticas opõe-se ao espontaneísmo e ao amadorismo, havendo, assim, a necessidade do resgate da técnica, enquanto recurso de organização e condução da atividade fundada na ciência. O domínio das relações situacionais implica a compreensão, por parte dos sujeitos, de si mesmo, dos outros, de suas relações recíprocas, da sua pertinência ao grupo social e à humanidade como um todo.

Refletindo sobre a prática pedagógica universitária, observa-se que trata da metodologia do Ensino Superior, da prática pedagógica e das didáti-

cas, da epistemologia da prática profissional, da sala de aula universitária e de sua gestão pedagógica, e da inovação na educação, entre outros. “Trata-se de um campo de possibilidades infinitas, em que o diálogo com os professores é fundamental” (GUSDORF, 1967, p. 56).

O que se coloca ao analisar as concepções de autores como Freire (1996) e Busmann e Adudd (2002) diz respeito à importância da percepção dos educadores em relação à ação de ensinar como oportunidade de ressignificação dos saberes

Nessa direção, temos a compreensão de que:

[...] não se pode falar em uma pedagogia universitária, mas sim pedagogias universitárias, quanto em relação aos diferentes campos profissionais. Vive-se, assim, uma tensão constante entre o específico e o geral, entre o indivíduo e o coletivo, que interagem em processos em decisões pedagógicas na instância de cada curso e que adentram na formação do professor e nas suas práticas pedagógicas, sem que, na maioria das vezes, se tenha consciência dessas tensões e arbitrariedades presentes na estrutura de poder de cada profissão (FERNANDES, 1999, p. 3).

Isso implica a necessidade de promover um permanente “diálogo epistêmico” entre o conteúdo específico de cada campo do conhecimento e o conteúdo pedagógico. Busca-se, assim, a construção de uma epistemologia que produza, dissemine e ressignifique a formação de professores e a docência como um campo profissional, com conhecimentos próprios, interagindo com o espaço-tempo que está sendo vivido e por viver. Tais pressupostos constituem o cerne da pedagogia universitária.

Pensar a prática pedagógica e investigativa como um processo ativo e crítico conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo a formação de uma nova cultura organizacional (NÓVOA, 1992), que produz a vida do professor, na perspectiva de desenvolvimento pessoal; a profissão docente, na perspectiva de desenvolvimento profissional; a universidade, na perspectiva de desenvolvimento organizacional.

Nesse tipo de comunidade, concretiza-se a investigação-formação mobilizadora da experiência, além da dimensão pedagógica, para a produção de saberes, por meio da criação de autoformação participada, decisiva para o profissional docente, para a socialização profissional e para a afirmação da própria profissão docente (NÓVOA, 1992). A universidade, na perspectiva de desenvolvimento organizacional, por sua vez, consolida-se como espaço de formação, na articulação pela investigação e participativa.

CONCLUSÃO

Na perspectiva contemporânea de educação e ensino superior, a docência apresenta-se como uma atividade complexa pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano, envolvendo o professor na sua totalidade. Nesse sentido, sua prática é resultado do saber e do fazer e, sobretudo, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade em transformação.

Nas sociedades contemporâneas, as atribuições do ensino universitário exigem uma ação docente na qual o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico, responsável e competente no âmbito de sua disciplina, diferentemente do que ocorria no passado. Além disso, ele precisa ter capacidade para exercer a docência e realizar atividades de investigação.

A aprendizagem deve estar voltada para o aluno, utilizando métodos que contribuam para o entendimento do que está sendo ensinado. Cabe ao professor ter consciência do seu papel no contexto educacional, para que possa ser um agente transformador da sociedade, defensor do Ensino Superior para todos, como garantia de um país melhor e mais desenvolvido no seu aspecto social, cultural, econômico e político.

Assim, acredita-se ser possível abandonar a exclusividade atribuída à técnica, e os professores universitários podem se mostrar favoráveis à prática que implica um professor acolhedor, confiante, dialógico, questionador e provocador. Em relação à disciplina ministrada, pode surgir uma proposta mais global, relacionada a conteúdos, sentimentos, cooperação, participação e/ou incertezas.

REFERÊNCIAS

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação teoria genética e aprendizagem na escola. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação - REM/CEFAM**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade**. O desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes ne-**

PRANDI, L. R.

cessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSDORF, G. **Professores e sua formação**. Lisboa: Moraes, 1967.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.
MACHADO, J. N. **Matemática e educação**: alegorias, terminologias e temas afins. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGNANI, M. do R. M. Qualidade de ensino e formação do professor. In: SERBINO, R. V.; BERNARDO, M. V. C. (Orgs.). **Educadores para o século XXI**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: UNESP, 1992.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas. Dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1991.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 133-180.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003. p. 79-108.

PASSOS, E. S. (Org.). **Ensaio**: múltiplos olhares sobre desenvolvimento humano e educação. Salvador: Os autores, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, O. C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003. p. 35-61.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

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