

## A APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS UNIVERSITÁRIOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL: como planejam suas aulas os futuros professores de História?

ARYANA LIMA COSTA\*

### 1. Introdução

O texto a seguir, pautou-se pela preocupação inicial com uma questão: em que medida o conhecimento histórico pauta efetivamente a formação dos futuros profissionais de História? Como estamos formando nossos historiadores?

Esta preocupação se coloca na medida em que é frequente ouvirmos que o ensino de História continua tradicional e desinteressante. Ora, se já há alguns anos os debates e pesquisas têm indicado novos caminhos para a atuação de professores de História, por que continuamos nos deparando com esse tipo de fala?

Outro fator que contribuiu para os questionamentos acima mencionados são as observações de Maurice Tardif sobre os saberes docentes:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de **aplicação dos conhecimentos universitários**. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (2000, p.12, grifo nosso.)

De modo que nossa preocupação se voltou para esse momento inicial de formação de professores de História. Tentamos responder as perguntas com que abrimos esse texto a partir de dois estudos de caso relatados a seguir.

### 2. Saberes da formação

As conclusões deste tópico foram possíveis pela opção de se transformar em espaço de observação e reflexão sobre a formação de profissionais de História a disciplina de Metodologia do Ensino de História, ministrada no 3º período do curso de História da

---

\* Mestre em História pelo PPGH/UFPA. Professora efetiva do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no núcleo avançado de João Câmara, cidade localizada a 80 km de distância da capital do estado.

Os objetivos definidos para a disciplina foram de estabelecer relações entre o

conhecimento histórico aprendido nas demais disciplinas do curso com os objetivos do ensino de história para o ensino fundamental e médio; desenvolver autonomia na seleção e elaboração de conteúdos históricos para atuação em espaços escolares e produzir material didático para o ensino de história.

A intenção inicial era reproduzir ao longo das sessenta horas que tínhamos disponíveis o ciclo percorrido pelo professor de História: discussão dos conteúdos curriculares e objetivos do ensino de História; estudo da história do ensino de história no Brasil e a proposta de história nos documentos curriculares atuais; reconhecimento das relações entre conhecimento histórico acadêmico e a história ensinada; usos do livro didático e historiografia didática; métodos e ensino de história; uso de recursos como fontes históricas e por fim, avaliação.

Dado o tamanho da turma, os alunos se organizaram em duplas no início do semestre. As aulas foram organizadas de modo que tivéssemos um momento de discussão teórica, seguido de outro de produção prática. Esta produção prática deveria se basear no tema da discussão teórica e versar sobre o tema escolhido pela dupla. Ao final da disciplina, todos os textos produzidos pelas duplas seriam juntados, de modo a formar uma proposta de material didático referente aos temas escolhidos: começando pela justificativa da escolha da temática de acordo com os objetivos do ensino de história; a apresentação daquela temática na historiografia acadêmica e didática; uma proposta de atividade em sala de aula, utilizando-se de algum recurso didático tratado enquanto fonte histórica e propostas de avaliações, igualmente referentes ao tema.

Para as discussões das aulas teóricas tivemos como auxílio leituras de textos de autores da área. Nestes momentos eram realizadas discussões de cunho mais generalista, abrangendo a História e o ensino de História em geral. Entretanto, os alunos eram orientados a desde já, tentarem realizar as leituras e participar dos debates estabelecendo relações entre as discussões travadas e suas próprias temáticas. A aula consequente era reservada à discussão entre as duplas formadas, sob a orientação da professora, ao final da qual deveria ser entregue uma produção escrita, que servia como material para avaliação.

Tendo em vista a proximidade entre professora e alunos promovida pela constante orientação e o contato contínuo com as produções discentes, a avaliação pôde ser realizada de modo processual, que se caracterizou pelas notas atribuídas aos trabalhos, mas também pelos

momentos para discussão e reorientação dos textos entregues e por vezes até sua reelaboração, após cada momento de produção prática.

É preciso deixar registrado também o empenho com que a turma se dedicou às atividades. A alternância entre aulas teóricas e produção prática revelou-se desafiadora quando da aproximação do final do semestre, mas a turma manteve o mesmo nível de dedicação que demonstrou no início até o final das atividades, ao que se deve atribuir em grande parte o êxito desta experiência e a consequente oportunidade de compartilhá-la aqui.

Ciente da necessidade de levar em consideração os “ruídos” do processo ensino-aprendizagem, seja no âmbito da comunicação entre docente e alunos, das deficiências destes e da instituição, dentre outros fatores, é possível tomar algumas situações como pontos de reflexão, as quais apresentamos a seguir.

Já na primeira aula depois da apresentação da proposta, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma temática na História. Não foram estabelecidas regras, portanto, poderiam escolher qualquer assunto, seja o que mais gostassem ou a que tivessem mais acesso. Dos 17 trabalhos, 16 se ativeram ao processo histórico, versando sobre recortes cronológicos da História e 1 poderia ser enquadrado dentro da categoria da meta-história, visto que elegeu as fontes históricas como tema de trabalho. Digno de nota também é o fato de alguns grupos terem retirado seus temas de índices de livros didáticos. Deste modo, temos uma lista bastante canônica de assuntos: América Pré-Colombiana; A corte Portuguesa no Brasil; Ditadura Militar (1964-1974); Revolução Francesa; A Independência do Brasil; Revolução Industrial; Escravidão no Brasil Colonial; Chegada dos Portugueses ao Brasil. Outros trabalhos caminharam para uma verticalidade em sua temática: Censura na Ditadura Militar; Revolução Industrial e Consumismo; Relações de Poder na Sociedade Feudal; Educação na Ditadura Militar; Religião Egípcia; Desigualdade Social no antigo Egito e no século XXI e por fim, Fontes Históricas: revistas e livros.

A primeira atividade prática foi a justificativa da escolha do assunto: a) “Por que estudar esse assunto é importante para o meu aluno?”; b) “Como essa temática se relaciona com os objetivos do ensino fundamental e médio?” e c) “Quais habilidades do pensamento histórico se pretende trabalhar?”. Estas perguntas deveriam ser respondidas a partir das discussões realizadas em sala de aula a respeito da história do ensino de História e da proposta de História nos currículos atuais.

Reproduzimos abaixo uma amostragem de respostas a cada uma das perguntas acima que refletem a tônica geral dos trabalhos:

a) “Partindo do pressuposto de que a História deve contribuir para a formação do cidadão crítico, trabalharemos a temática de forma discursiva e dinâmica, proporcionando ao aluno o desenvolvimento do senso crítico (...).”

“Através do tema abordado, pretendemos que o aluno aprenda de forma interativa, compreendendo o período de transição da época que aconteceu o ocorrido até os dias atuais (...).”

b) “Os objetivos deparados com relação ao ensino médio buscam o estímulo do aluno para que o mesmo possa obter mais conhecimentos acerca do que se está sendo estudado, o docente tem a preocupação de formar cidadãos críticos, com seus próprios conceitos sobre a vida e o mundo (...).”

“Nosso objetivo estará voltado para o ensino fundamental, trabalhando o tema de forma dinâmica, trazendo as discussões acerca de como e o que provocaram as mudanças e permanências que aconteceram nesse período, tentando junto com os alunos um senso de criticidade (...).”

c) “A partir da referente temática pretendemos desenvolver a habilidade do aluno conseguir ter criticidade na temporalidade, visando o passado e o presente, tornando o mesmo apto a questionar lucidamente as mudanças e imposições ocorrentes no período.”

“Devemos incentivar nossos alunos à pesquisa, fazendo com que este alcance um desprendimento básico do livro didático, objetivando habilidade críticas diante das fontes e fazendo com que este busque confrontá-las entre si para obter uma análise concreta e eficaz.”

Lembrando mais uma vez a complexidade do processo ensino-aprendizagem, e também a própria relação que os alunos estabelecem com o conhecimento universitário, detectamos alguns pontos comuns a partir dos quais se pode partir.

O primeiro é uma constante referência ao desenvolvimento de um senso crítico pelos alunos como um dos objetivos do ensino de História, seja na pergunta referente aos objetivos do ensino fundamental, seja na pergunta relativa às habilidades do pensamento histórico. O que não se verificou com igual incidência foi a explicitação de como a especificidade daquela temática deveria contribuir para o desenvolvimento dessa criticidade – ou seja, por exemplo, em quê a Revolução Francesa ajuda o meu aluno a compreender o mundo em que vive?

Percebe-se também uma preocupação com o que poderíamos chamar de conteúdo factual: compreender o período, o que causou o acontecimento, o que provocou as mudanças e permanências. Mas outras habilidades do pensamento histórico aparecem, ainda que com menos frequência: reconhecimento de mudanças e permanências e uso de fontes para construção do conhecimento, evidenciando um deslocamento da preocupação com aqueles conteúdos factuais para os mecanismos de construção do conhecimento histórico. É possível que este despertar para habilidades outras que não referentes ao conhecimento do conteúdo factual tenha origem nas discussões em sala de aula e à orientação individual. Entretanto, já nas orientações, verificamos uma dificuldade por parte dos alunos em compreender o que seriam habilidades do pensamento histórico. E, apesar de uma suposta proposta renovadora de objetivos que estes textos iniciais nos apontam, é interessante confrontá-los com as sugestões

de procedimentos metodológicos elaboradas algumas aulas mais adiante.

Em um trabalho, ao passo que temos a menção a “O estudo desta temática é relevante para o alunado pois contribuirá para o rompimento dos preconceitos existentes com relação a religiosidade (...); O *objetivo* desta temática é estabelecer um paralelo entre o pensamento religioso dos dois países.”, sua *proposta metodológica* não consegue sair dos moldes das aulas expositivas e dependentes do livro didático: “Na primeira aula, a metodologia a ser usada será a de utilização de contato verbal entre o professor e aluno, a professora irá introduzir o assunto à turma (...), logo em seguida ela utilizará a metodologia de ensino através do próprio livro.”

Outro exemplo nos mostra como *objetivo* que “As habilidades que serão utilizadas para execução desse trabalho partirão da análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens a partir de imagens, texto, objetos e etc e comparação de informações (...)”, enquanto que a *metodologia* sugere: “Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (...); exposição da temática e discussão coletiva (...); exposição de cartazes.”

A dificuldade em materializar a intenção dos objetivos em procedimentos metodológicos nos parece resultante da permanência de uma relação com a História semelhante àquela estabelecida em outros níveis de ensino. Supondo que esses alunos tenham aprendido a História da forma que muitos chamam de tradicional na sala de aula, o que fica evidente é o fato de continuarem a conceberem o conhecimento histórico enquanto “passado”, como um saber que se consiste de processo histórico – acontecimentos e personagens em uma narrativa linear – delimitado pelos cânones historiográficos presentes nos livros didáticos, muitas vezes transformados em currículos aplicados. O espaço deste texto não comporta discutir a legitimidade ou não desta “dita” história tradicional na educação básica. Nos importa o fato de que o conteúdo de uma graduação deve habilitar o graduando a compreender a construção da História e não somente se ater a uma narrativa que assume o efeito de passado. É bem verdade que a experiência acumulada ao longo dos anos é que o fará apurar cada vez mais a História que produz, e para isso existem os programas de pós-graduação e as carreiras profissionais – na docência, no patrimônio, nos lugares de memória. Mas mesmo este momento inicial que é a graduação não prescinde de que o aluno saiba adquirir uma certa autonomia na seleção de suas temáticas. E, no entanto, eles mantêm a mesma relação de dependência com o texto. Em outras palavras: História é o passado, que é o texto que se lê nos livros didáticos, comportamento que se perpetua nas nossas disciplinas acadêmicas.

Reproduzimos na universidade a mesma forma de estudar a que esses alunos estão

acostumados. Os conteúdos programáticos de nossos programas se organizam através dos títulos dos textos que nós selecionamos para leitura. Até que ponto é possível equacionar nossos objetivos entre procedimentos metodológicos da História – capacidade de síntese e interpretação de fontes, análise e comparação historiográfica, formas de apresentação da História e linguagens historiográficas - e o conteúdo factual, sem os quais tampouco há História?

A própria estrutura curricular dos cursos de formação de profissionais de História é digna de revisão. Uma vez que após os debates historiográficos do século XX se insiste tanto na flexibilidade dos recortes temporais e da periodização, uma vez que os próprios documentos curriculares para o ensino fundamental caminham para uma história por eixos temáticos e enfatizam o caráter de construção da História, lembrando que também o quadripartismo é histórico e resultado de interesses, como já denunciava Chesnaux (1995), nossas disciplinas continuam refletindo o *processo histórico* – da Pré-História até História Contemporânea, passando por Brasil e pelas histórias dos Estados – mais do que o *fazer histórico*. E mesmo assim, exigimos dos nossos alunos que saibam transitar entre as diferentes temporalidades, que saibam periodizar de acordo com seus objetos de estudo e mais grave ainda, que saibam ensinar essa habilidade a outros indivíduos que ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo.

Estas impressões iniciais vieram a se constatar conforme fomos progredindo na disciplina. O passo seguinte ao estabelecimento dos objetivos era a pesquisa acerca da temática nas historiografias acadêmicas e didática – como os assuntos eram tratados pelos livros acadêmicos e pelos livros didáticos?

Mais uma vez, tanto se obteve respostas mais elaboradas como respostas que serviram para a continuação de nossas indagações. Por exemplo:

- a) “A historiografia didática dá uma percepção de uma produção narrativa histórica linear, que apresenta um quadro de periodização e de balizas espaciais e temporais com o intuito de delimitar para os alunos uma melhor compreensão sobre o tema proposto. (...) A historiografia acadêmica, ao contrário da historiografia didática, busca problematizar o evento ocorrido (...), propiciando vários questionamentos e trazendo para a discussão os reais motivos que impulsionaram a vinda da corte ao Rio de Janeiro.”
- b) “O livro didático aborda a temática de um modo geral e objetivo abrangendo os pontos principais desta religião, usa uma linguagem de fácil entendimento e explicação para seu público alvo que se trata de crianças. O livro didático em seu conteúdo destaca os principais pontos a qual a religião está ligada (...). Na visão acadêmica, o autor Ciro Flammarion aborda a temática de forma ampla e objetiva, ele destaca de um modo mais profundo a questão da religião ligada a vida política, econômica e social da civilização egípcia. Ele retrata também a questão das crenças nos deuses e se aprofunda na questão de como os egípcios lidavam com a morte (...).

- c) “E a diferença é que na academia o estudo é mais aprofundado quando na escola é explanado de forma mais sucinta.”

À pergunta “Como a temática é abordada nas historiografias acadêmica e didática?”, as três amostras de resposta acima nos revelam como parte dos graduandos realizam a leitura de um texto e a análise de uma temática: centrando-se na detecção de quantos fatos históricos cada um abordava. E por isso é que o último exemplo resume a impressão geral obtida a partir das respostas: um é mais aprofundado, supostamente teria mais detalhes e explicações, enquanto que outro é mais curto, sintético.

Parece-nos razoável atribuir esta lógica de interpretação ao caráter informativo da História a que os alunos são submetidos durante a escolarização básica. A diferença entre os níveis de ensino para estes alunos se caracteriza mais pelo acúmulo e acréscimo de informações de um nível para o outro (do quê, como se verifica, o ensino superior não está livre) do que pelo trabalho em cima do desenvolvimento de uma consciência histórica, o que exigiria o encadeamento de habilidades específicas para cada etapa de aprendizagem.

Por outro lado, podemos citar respostas que caminham para um entendimento mais elaborado da construção do conhecimento histórico:

- d) “Em seu livro ‘A Civilização do Ocidente Medieval’, Le Goff afirma que o sistema feudal não foi uniforme em toda Europa, se adaptou a cada região e país em que foi aderido. Ele afirma também que as relações de poder (...) não ocorriam apenas entre os senhores feudais e seus servos, ela se encontrava em todas as escalas da sociedade. (...) A partir das análises aqui realizadas convém observar que hoje a historiografia didática tem buscado disponibilizar aos estudantes uma visão mais contemporânea das pesquisas sobre a temática (...). É importante que se destaque que os livros didáticos propõem-se a trabalhar com múltiplos e diversos conteúdos, o que leva-o a ser sintético em suas abordagens, o que difere das discussões acadêmicas, onde retratam-se conteúdos específicos, não havendo a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o que nos leva a discutir os temas que trabalhamos de modo mais crítico.”

Na resposta acima, ainda que se tenha a permanência de um olhar sobre o conteúdo factual da temática escolhida (“Le Goff afirma que...”, “o que leva-o a ser sintético...”), são levados em consideração os objetivos de cada um dos textos analisados, como o caráter heterogêneo dos textos didáticos, revelando uma visão que não reduz a diferença entre um e outro somente à quantidade de conteúdos que cada um aporta.

No exemplo abaixo podemos visualizar um esforço de interpretação mais elaborado acerca de como se constrói um texto historiográfico:

e) “Analisando a historiografia didática a partir do livro (...), percebe-se no que diz respeito ao recorte temporal que ela trabalha de uma maneira linear e sintética-factual, visando a melhor sistematização de informações, apresenta a estrutura física da sociedade em aldeias, nomos e reinos (...). No que diz respeito aos recursos visuais na historiografia didática, todas as imagens fazem referência ao papel de cada indivíduo na estrutura política, por exemplo, nas pinturas mostra a figura do faraó, do escriba (...). Em relação aos exercícios contidos no livro didático identificamos a preocupação do autor em paralelizar a temática em discussão (...). Em contrapartida, a historiografia acadêmica, segundo Ciro Cardoso, Perry Anderson e outros partem do pressuposto do modo de produção asiático, onde é explícito a presença do materialismo histórico de Karl Marx, o mesmo prega a luta de classes, opressor x oprimido. Nesta contextualização o objeto de estudo que ganha destaque é a classe servil composta pelos camponeses e escravos. (...)” Em relação às fontes que a historiografia acadêmica utiliza podemos citar as observações arqueológicas no que diz respeito à análise de tumbas (...). Já em se tratando de análise literária, podemos citar obras como ...”.

Vê-se agora um olhar que considera não somente a quantidade de conteúdo de cada um dos textos, mas também sua forma: periodização; formas de utilização de recursos (imagens e tipos de fontes); tipo de conhecimento validado pelos exercícios e até mesmo um ensaio de interpretação teórica (modo de produção asiático, materialismo histórico).

Aqui se constata o reconhecimento dos dois sentidos básicos da palavra História na leitura dos textos analisados, tanto no nível do processo histórico: o que se sabe sobre a temática – quanto no nível do conhecimento histórico: como se sabe sobre a temática. Isto se traduziu em uma proposta metodológica que não se prendeu somente aos conteúdos factuais, mas valorizou conteúdos conceituais e análise de estruturas (civilização, política, mobilidade social), e também outros conteúdos procedimentais: “Após essa problematização pediremos que os alunos identifiquem essas questões e as reproduzam por meio de desenhos ou texto escrito; nesse trabalho avaliaremos as suas capacidades de síntese e redação, ou seja, a capacidade do alunado em organizar e produzir sua narrativa histórica.”

Verificamos que para o manejo mais seguro de práticas que atendam às discussões sobre o ensino de História hoje nos níveis fundamental e médio, é preciso rever nossas práticas no ensino superior de modo que possam romper significativamente as pré-concepções que esses alunos carregam, ou, em uma linguagem mais familiar para muitos – transformar seus conhecimentos prévios acerca do que é História.

### 3. Conclusões

Gostaríamos aqui de lançar mão da noção de **profissionalização didática** dos historiadores, proposta por Jörn Rüsen, já que esta pode vir a auxiliar na formação de uma “concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência” (2001, p. 38). Uma teoria da

História, para Rüsen, dialoga com o ensino superior guiando os historiadores em formação em meio aos mecanismos de funcionamento de sua ciência, de maneira que possam produzir conscientemente no lugar de reproduzir ou consumir um conhecimento imposto por outrem.

O que se propõe aqui é prestemos atenção em como nossos alunos estudam e aprendem a História na (e da) graduação. À pergunta por que quando planejam aulas reproduzem comportamentos já tão criticados, a resposta parece ser que a maioria, afora os beneficiados por bolsas de iniciação científica ou à docência, continuam estudando História da mesma forma que faziam na escola. Como já citado, Maurice Tardif lembra, a partir de pesquisas a respeito da carreira e saberes docentes a predominância da experiência da vida escolar sobre a atuação docente. E ainda que “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (2000, p. 13). A nossa experiência na disciplina de Metodologia do Ensino de História portanto nos revelou que, no mínimo para aquela turma, se ensina História como se aprende História.

A partir desta indicação, se faz necessário discutir como o conhecimento acerca da prática historiográfica e do ensino de História construído durante a graduação pode atuar no sentido de “abalar” as representações dos alunos a respeito de como se ensina História, contribuindo para o exercício de uma prática docente pela qual tanto se combate na contemporaneidade.

Se os alunos demonstraram repetir procedimentos aprendidos durante a vida escolar no seu planejamento de aulas, não é porque simplesmente não saibam pesquisar. Mas sim porque não dominam as habilidades que são necessárias para fazer História, e conseqüentemente, para praticá-las em sala de aula. Sua insegurança no tocante às questões metodológicas, impede que consigam manejar a distinção entre os sentidos da História – enquanto processo histórico e enquanto conhecimento sobre esse processo – predeterminando suas leituras, estudos e interpretação ao nível do acontecimental e do factual, tomando o texto escrito pelo processo histórico. Assim é que tivemos enquanto etapas de aula: “trabalhar com os alunos o conteúdo em sala de aula utilizando tudo o que foi exposto pelo livro”; “será planejada uma atividade avaliativa para a turma seguindo os padrões de tudo o que foi exposto pelo livro e pela professora”, “usarei o quadro escrevendo as causas que levaram a ocorrer a Revolução Francesa (...). Farei uma retrospectiva de tudo que já foi passado em sala. Encerrarei a aula pedindo a cada um o que foi passado, ou seja, o que ficou na mente de todos”.

É preciso que os historiadores e especialmente aqueles que formam as próximas

gerações de profissionais se voltem para o ainda mais básico, para o que é necessário antes do ato de pesquisar, que é compreender as categorias básicas do fazer histórico, no que se traduz em discussões metodológicas, bem como compreender a função social da História – para o quê, por quê e o que eu quero dizer quando produzo História, ao que podemos chegar a partir da teoria. Sem isso, como vimos, torna-se muito difícil para nossos alunos atingirem os objetivos do ensino proposto pelos documentos curriculares e pelas discussões da área, visto que a História se configura somente em acúmulo de fatos.

Para tanto precisamos reconhecer a existência de um processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos também no ensino superior, o que pode vir a significar igualmente o reconhecimento e a investigação de uma didática da História específica referente ao aprendizado da cultura profissional do historiador.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COSTA, Aryana Lima. *O Curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004* : discutindo a formação de um profissional. 2007. Monografia de final de curso (Bacharelado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COSTA, Aryana. *A Formação de Profissionais de História – o caso da UFRN (2004 – 2008)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *O Campo Científico*. In.: ORTIZ, Renato (Org.) Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p. 122 – 155.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado?* Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In.: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000; n. 13, p. 5 – 24.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: \_\_\_\_\_. *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, p. 87-98. (Coleção: Educação Superior em debate, v. 5)

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

