

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO SUPERIOR:

Experiências e cenários

Rosália de Fátima e Silva (UFRN)
rosa_lia_64@hotmail.com

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento (IFRN)
viviufrn@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla realizada com treze professores com formação em bacharelado que atuam como docentes no Ensino superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial, em cursos de bacharelado do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Elegemos as orientações metodológicas da Entrevista Compreensiva por considerá-la capaz de possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos que os bacharéis atribuem à profissão docente, assim como às relações entre a sua formação como Bacharel e o exercício da docência universitária. A relação do professor com as diversas coletividades e, simultaneamente, com as individualidades, estabelece os sentidos por ele atribuídos que perpassam tanto pelo eixo do pertencimento quanto da alteridade numa configuração social. As análises decorrentes da pesquisa, embora de certa forma panorâmicas, e de estudos empreendidos sobre a docência no ensino superior, determina os eixos organizativos deste texto. No primeiro momento apresentamos a discussão sobre as experiências formativas e os processos institucionalizados considerando-os como parte do processo de profissionalização docente. Em seguida, discutimos sobre ser docente universitário analisando sentidos do ser docente no ensino superior.

Palavras-chave: Profissão docente; Docência universitária; Alteridade; Experiências formativas; Processos institucionalizados.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p130

As experiências formativas e processos institucionalizados

Ao reconhecer o docente como pessoa, ressalto a importância da compreensão de que todo indivíduo sempre está em relação com uma rede de interdependências (ELIAS, 1998) que envolvem nossas formas de observar o mundo, os valores e os sentidos que atribuímos à realidade. As interdependências nos conduzem, de um lado, a realizarmos escolhas que possam suprir as necessidades de um determinado momento de nossas vidas. Por outro lado, as nossas existências estão atreladas às relações que estabelecemos com o outro e com o mundo. O indivíduo está sempre

Debates em Educação

inserido em um conjunto de relações, por isso nossa existência coexiste “[...] num sistema de relações cujos parâmetros principais são a filiação e a aliança”, fazendo com que nossa existência esteja sempre na e pela relação com o outro (AUGÉ, 1999, p.28).

Para que se possa compreender o que conduz uma pessoa a tornar-se um docente universitário, assim como perceber as relações atribuídas por eles entre a sua formação profissional e a ação, reconhecemos que é necessário distinguir as suas trajetórias, sabendo que esses percursos foram seguidos em situações históricossociais diferenciadas, o que possibilita uma vasta significação das formas como se observam os trajetos rumo à docência universitária. Assim, consideramos importante a escuta do que os docentes universitários relatam sobre seus percursos formativos nas dimensões pessoais, profissionais e coletivas. Isto nos conduz à consideração de que as interpretações atribuídas por eles sobre suas vidas só podem ser explicitadas em termos de processo, por serem dinâmicas, complexas e não lineares.

Afirma Nóvoa (1995, p.25) que “[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. Tal consideração nos permite a produção de um conhecimento mais amplo sobre bacharéis e licenciados que exercem a docência, pois possibilita a análise das suas formas de ser e estar na profissão para além das dimensões profissionais e particulares, pois elas estão em relação com outras instâncias: a família, a universidade, os sindicatos, a religião, dentre tantas outras às quais nos filiamos e que contribuem para as formas de ser e agir onde estamos inseridos.

As experiências vividas possibilitam que cada pessoa já chegue à universidade com uma compreensão de saberes sobre o que seja ser professor. Estes saberes são advindos de suas experiências como alunos, de experiências familiares (quando se convive com familiares ou amigos próximo que são professores), religiosas, de atividades como as aulas particulares, muitas vezes presentes na vida do jovem, dentre outros diferentes contatos dentro ou fora das instituições de formação acadêmica, que possibilitam que sejam formados alguns saberes sobre a profissão docente.

Debates em Educação

Trata-se do conjunto de experiências que, como afirma Pimenta (2007) permitem afirmar quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não sabiam ensinar, quais são aqueles significativos e que contribuem para a formação humana. Desse modo, a experiência socialmente acumulada conduz a ser um professor. Assim, as experiências formativas possibilitam a construção de saberes sobre um determinado fenômeno, podendo ainda ser ampliadas nas relações pessoais, com o outro e com o mundo nos contextos em que está inserido, tornando-os mais elaborados e sistematizados. As experiências formativas podem ser entendidas como aquelas que se processam ao longo da vida, da formação humana, como “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (GARCIA, 1999, p.19).

Essas experiências, segundo Houssaye (2004), se articulam com continuidades e rupturas, reelaboração do que se conhece, estando abertas às incertezas. Dessa forma, ao concebermos a formação como experiência, partimos do pressuposto de que a experiência “é englobante, é um processo que envolve todas as dimensões da pessoa (o afetivo, o racional e o corporal, sempre estão estreitamente ligados)” (HOUSSAYE, 2004, p.32). A pessoa em processo de formação, nesse sentido, se apresenta como “maciça”, portadora de toda uma experiência vivida relacionada ao seu mundo.

Isto pode ser visto em estudo desenvolvido por Oliveira (2011), quando mostra que para bacharéis que atuam no ensino superior, as experiências com a docência surgem no decorrer de suas vidas como alunos, como parentes de professores, por meio das práticas religiosas, e na própria vivência cotidiana como professor universitário, como explica Lia¹ “é no cotidiano com os alunos que me faço professora, procuro todos os dias aprender a como me fazer entender para que eles aprendam”.

Na atuação como um professor, suas experiências tornam-se mais sistematizadas de modo que “observo o que dá certo com os alunos e organizo como parte de minha didática, buscando inovações e sempre estudando para melhorar

Debates em Educação

minha prática”, explica César. Esta fala pode demonstrar que o professor utiliza os saberes que surgem de suas experiências cotidianas e em conjunto com estudos e observação, passa a organizar esse conhecimento como parte de sua ação como docente.

O conhecimento da docência, na pesquisa realizada surge inicialmente com imagens de professores, que se transformam em vivências. Partindo do que foi percebido, ampliamos para qualquer pessoa a consideração de que as imagens sobre a docência surgem muito antes das experiências institucionalizadas, pois elas se fazem presentes a partir do momento em que temos nossos primeiros contatos como alunos. As escolhas que são feitas e os caminhos que trilhamos fazem então, parte de um movimento complexo, no qual as decisões que tomamos são pautadas pelas redes de interdependências (ELIAS, 1998) em que estamos envolvidos e não se limitam ao processo acadêmico de formação docente.

Considerando isto, discutimos alguns aspectos sobre a profissionalização do docente de Ensino Superior, como processos institucionalizados, em conjunto com o cenário de mudanças e bloqueios à discussão que envolve esta profissão. Pois entendemos que a profissionalização do professor tem sido alvo de discussões no que se refere à docência universitária, atrelada principalmente às reivindicações de melhoria das condições de trabalho e aos aspectos formativos dos docentes vinculados à necessidade de formação pedagógica para a atuação no Ensino Superior.

Assim, a problemática que envolve a docência universitária perpassa pela função desses professores, a natureza da profissão, o processo formativo que a constitui e, nesses requisitos, a concepção de profissionalidade — como parte integrante da profissionalização — tem entre seus pressupostos o conhecimento sobre a pedagogia. A discussão sobre a ação de docentes de ensino superior, considerando especialmente aqueles que não têm a formação pedagógica, conduz à necessidade de discutir sobre a profissionalização docente, pois muitas vezes eles se apoiam na própria experiência como aluno para ser um professor.

Debates em Educação

Essa é uma problemática citada por Benedito (1995) ao afirmar que se aprende a ser um professor universitário por meio de um processo de socialização em parte intuitiva ou autodidata ou seguindo a rotina dos outros. Não existe uma formação específica para ser um professor universitário, deixando por conta da experiência de cada um como aluno, ou para reproduzir o modelo de ensino que predomina no sistema universitário. Um conflito sempre acompanha as leituras sobre a docência no ensino superior: poderiam ser considerados os docentes sem licenciaturas como docentes profissionais? Diante desse conflito podemos dizer que, após vivenciar momentos de reflexões com professores em processos em formação continuada e de pesquisas realizadas percebemos ser esta uma dúvida que não cabe só a nós, mas a muitos docentes, em especial aos bacharéis que possuem formações em áreas muitas vezes distantes da educação. Tal “confusão” nos faz abrimos neste espaço uma breve discussão sobre a profissionalização da docência no âmbito do Ensino Superior, uma vez que a entendemos como processo de construção do sujeito professor ao longo de suas experiências formativas, envolvendo espaços e tempos nos quais ele constrói sua prática educativa (OLIVEIRA, 2011).

Partindo de leituras no que corresponde à profissão e à sociologia das profissões, podemos dizer que estudos têm trazido à tona as dificuldades de conceitualização do que seja uma profissão, e até mesmo de identificação, de características e comportamentos que sejam definidores dela. Dentre as tentativas de se chegarmos à conclusão dessas características, os estudos de Cogan e Baber (*apud* LUDKE; BOING, 2004) concordam com quatro critérios comuns a todas as profissões: a) base aprofundada de conhecimentos gerais e sistematizados; b) os profissionais colocam o interesse geral acima dos próprios interesses; c) a existência de um código de ética que controla a profissão por meio de seus pares; d) estipulação de honorários que dispõe sobre prestação de serviços e não como um interesse meramente pecuniário.

Dubar (1997), por sua vez, discute sobre a sociologia das profissões (embora não especifique o magistério), considerando que a atividade profissional envolve a composição identitária dos indivíduos, e nessa composição se apresenta a pertença

Debates em Educação

atribuída e a pertença adquirida, o autor destaca como o aspecto profissional é um componente essencial na identidade dos indivíduos. Ele mostra ainda a crise de identidade profissional como consequência, dentre outros motivos, das transformações do mundo do trabalho, no qual chama atenção para o fato de que o indivíduo passou das obrigações explícitas, constrictivas e prescritas para o universo das obrigações implícitas, para as necessidades de investimento pessoal, da criatividade e da sujeição às incertezas que pairam sobre as novas condições de trabalho, o que para ele faz com que a noção de trabalho passe a ser uma relação de serviço.

Isto nos faz ressaltar um pouco do que apresentamos a seguir, de como as configurações que tem envolvido o ser professor atualmente estão carregadas de tensões e dilemas entre as obrigações explícitas (demandas externas) e implícitas (nível interno), entre a necessidade de manutenção na carreira por meio de investimentos que ao mesmo tempo em que são pessoais, são institucionais e, ainda, pelas situações de pertença e identidade profissional e a relação ao outro, aos seus pares, às instituições que pertencem.

Concordamos com Cunha (2007) quando afirma que a profissionalização pode ser compreendida como a profissão em ação, em movimento, por isso a profissionalização da docência é um termo melhor a ser empregado do que “profissão docente”, justamente porque o exercício da docência não pode ser estático, permanente, nem preso a uma definição, pois ele está em contínuo processo de construção. Também não nos limitamos aos conceitos de profissionalidade e profissionalismo, pois entendemos que ambos fazem parte do processo de profissionalização como um todo.

Assim, implicado no conceito de profissionalização se apresentam dois aspectos: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira possibilita que o professor adquira os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da docência, considerando, dentre outros, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.51), se o processo de profissionalidade pudesse ser parado e pudéssemos tirar uma fotografia, ele poderia ser identificado como um conjunto de características que possibilitariam distinguir o trabalho docente dos

Debates em Educação

demais, pois por meio da pesquisa centrada na ação docente, possibilitaria que fosse vista a maneira dele atuar, pensar e fazer escolhas. Por isso, a profissionalidade pode ser considerada como estado e processo, como “conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo tipos de ocupação” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p.53).

Considerando os contextos em que podem se solidificar o desenvolvimento da profissionalidade docente universitária, compreendemos que o professor precisa não apenas conhecer os saberes próprios de sua profissão, mas também participar de forma ativa da construção de sua profissionalidade no sentido mais amplo. A construção dessa profissionalidade, que resulta em seu desenvolvimento, tem como características a reflexão, o debate, as (re)significações de conceitos, entre outros fatores constituintes dessa construção coletiva por um conhecimento e reconhecimento profissional. Isto nos remete à compreensão do que seja o profissionalismo, como fator externo e necessário ao desenvolvimento profissional docente:

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda necessário, mas não suficiente. O professor além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.53).

O profissionalismo parte do processo que conduz ao reconhecimento social da docência, na sustentabilidade de suas ações na ética, no agir profissional, e na mobilização dos recursos implícitos à profissionalidade. Dessa forma, a busca pelo *status*ⁱⁱ social não significa considerar a docência apenas como uma atividade.

O *status* que deve ser reivindicado por nós professores remete à questão da construção de uma identidade do trabalhador dentro da organização trabalhista e social, de modo que se possa identificar como a profissão funciona no processo de normas e regras que definem os papéis e posições dos atores nessa organização (TARDIF; LESSARD; 2005). Contreras (2002), por sua vez, discute o profissionalismo

Debates em Educação

como uma reivindicação para o trabalho do professor, como uma ideologia e ainda como uma redefinição e legitimação de novas políticas de reforma. Ele afirma que o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade; bem como outros tipos de trabalho existentes, ele é, em parte, uma tentativa social de construir uma qualificação.

O profissionalismo docente não pode ser compreendido como algo “dado”, pois se trata de uma construção que remete às ações de “agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas” (DUBAR apud TARDIF e LESSARD, 2005, p. 50). Nesse processo de construção estão as lutas por valorização e reconhecimento, que podem se caracterizar como um processo político, quando requerem trabalho nos espaços públicos e procuram mostrar que a docência tem uma especificidade que não pode ser desenvolvida por qualquer profissional, mas apenas por aqueles que obtiveram uma formação específica para o ensino (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003).

Defender o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo da docência nos conduz à compreensão de que, no momento em que os professores se conhecerem e se reconhecerem socialmente como profissionais, eles poderão trabalhar proporcionando um ensino mais significativo, compreendendo sua atividade, refletindo e agindo sobre ela. Desse modo a profissionalidade é o desenvolvimento da profissão em ação.

Diante dessa premissa, compreendemos que o professor, para construir sua profissionalização, recorre a uma multiplicidade de conhecimentos que configuram sua forma de ser e de agir profissionalmente e, nesse intere, estão presentes as imagens sociais dos docentes, suas experiências como alunos, os saberes provenientes da teoria, da prática cotidiana, de sucessos e fracassos profissionais, de modos de vida, da história pessoal, profissional, institucional e social, que em conjunto interferem de alguma forma na ação da pessoa como profissional.

Por isso, reconhecemos que a profissionalização da docência deve ultrapassar os limites das discussões sobre qualificação docente em nível de Pós-graduação, de

Debates em Educação

perspectivas de carreira ou mesmo de elevados índices de produção ou pontuações estabelecidas em critérios de desempenho e qualidade. Libâneo (2001), e Sacristán (1991) explicam que a profissionalização docente pode ser entendida dentro da perspectiva de ser um conjunto de requisitos pessoais e profissionais que tornam alguém professor ou professora. Dentre os requisitos que devem ser considerados está a atividade de ser professor, que não pode ser separada das condições psicológicas, culturais e sociais, pois elas são subjacentes às formas de pensar e agir do indivíduo, por isso não se deve ser limitado aos cursos de formação institucionais.

Isso implica, portanto, em todo o processo de discussão da temática que envolve os sentidos de ser professor e da compreensão de como ele age e o que pode ser entendido como ser docente universitário. Não podemos desconsiderar o fato de que a docência é apenas uma faceta que constitui essas pessoas e que, para além desse papel profissional, elas assumem outros papéis sociais que requerem delas determinada atenção em proporções maiores ou menores e por isso não há como ver o professor separado das outras demandas que o constitui como pessoa.

Os sentidos que compõem a docência universitária e sua profissionalização, então, devem ser percebidos dentro de uma rede de significações na qual muitas vozes ecoam de uma mesma pessoa, vozes de docentes que ao mesmo tempo são empregadas, vozes de chefes, de líderes ou membros de família, de parte de grupos sociais, de crenças, sejam lá quais forem as práticas sociais vivenciadas por cada um. Vivemos enquanto docentes muitos outros papéis de forma ambivalente.

Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que a ação do ensino não pode ser isolada do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela e, por isso, a profissionalização do professor precisa ser recolocada como algo complexo e não determinista numa relação de causa e efeito.

Por isso concordamos com Sacristán (1998, p.85) quando ele afirma que:

Um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que

Debates em Educação

possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Nesse sentido, as experiências variadas vividas por cada professor faz com que eles se apropriem e produzam conhecimentos que, em conjunto, contribuam para o desenvolvimento de sua atuação profissional. Isso me faz perceber que a profissionalização do professor é forjada na medida em que ele experimenta, corrige, inventa através do diálogo que estabelece com a realidade de forma idiossincrática, transcendendo os limites da teoria e da prática na perspectiva da racionalidade técnica.

Assim, ser professor engloba uma diversidade de ações que são desenvolvidas por docentes que superam as limitações da sala de aula e do departamento. Ações essas que formam profissionais baseados em conhecimentos e saberes que lhes são próprios, sustentados em relações interpessoais, em vivências diversificadas de cunho valorativo, afetivo, ético, indicando que a ação docente não se limita à dimensão técnica de como ensinar, mas remete ao que existe de mais pessoal em cada professor (ISAIA, 2003). Mosquera (1976), por sua vez, mostra como a eficácia da profissionalização docente está fundamentada num processo de auto-reconhecimento, antes de tudo, como pessoa que vive aprendendo com suas possibilidades.

A partir disso, o docente tem a oportunidade de ver, na própria trajetória, o quanto cresceu pessoalmente e, ao mesmo tempo, o quanto contribuiu para o crescimento dos outros sujeitos. Assim, a profissionalização configura-se numa via de mão dupla em interconexão na tríade eu-outro-mundo (CHARLOT, 2000), numa relação de saberes que se constrói como uma conquista individual e ao mesmo tempo coletiva que, por si só, é muito desafiadora.

Diante disto, enquanto pessoas que lutam pelo próprio reconhecimento, os docentes são vistos como corresponsáveis pelo melhoramento de si e do outro, no contexto social em que estão inseridos, conjuntamente com o processo de resignificação global que vêm realizando ao longo de suas vivências.

Debates em Educação

Quando pesquisamos e vemos o professor desvinculado de suas demais dimensões no espaço acadêmico, isso repercute numa concepção de docência alienada frente à dimensão humana dos sujeitos, quando se valoriza basicamente os processos cognitivos e técnicos, em detrimento dos valores e sentidos que elas atribuem ao seu cotidiano (ISAIA, 2003), suscitando o empobrecimento dos sujeitos, como pessoas e profissionais.

Todavia, não podemos deixar de considerar aspectos importantes apresentados por Zabalza (2004) como dimensões que se fazem presentes na docência no Ensino Superior, que são componentes qualitativos interrelacionados que podem caracterizar a atividade do ser professor na conjuntura atual:

- ✓ *Dimensão profissional:* constitui-se de componentes essenciais que definem a ação docente, correspondentes com as exigências e/ou expectativas quanto à atuação, aos parâmetros de construção identitária como professor (a) e aos dilemas inerentes a necessidades formativas;
- ✓ *Dimensão pessoal:* ressaltam-se os aspectos necessários à atividade docente, correspondentes ao modo de envolvimento e compromisso pessoal de cada professor, a consideração sobre os ciclos de vida docente, assim como as situações de mal-estar, paralelas e conseqüentes ao exercício profissional;
- ✓ *Dimensão administrativa:* refere-se às questões relacionadas às condições de trabalho em termos contratuais e de operacionalização de estratégias de permanência no vínculo institucional.

Considerando que essas dimensões não são excludentes uma das outras, mas interligadas, acredito que muitos docentes, em especial no Ensino Superior, possuem dificuldades em se identificar com a docência como profissão. Nesse sentido, Zabalza (2004) explica que o espaço no qual tem se depositado a identidade profissional é o do conhecimento sobre a especialidade da formação profissional — o que nos identifica com colegas com a mesma formação — sejam ou não docentes, e não no conhecimento sobre a docência, que nos identifica com os outros colegas da

Debates em Educação

universidade, seja ou não na nossa especialidade. Dessa forma, discutimos sobre as configurações que envolvem o sentido de ser um docente no ensino superior como apresentamos a seguir.

Ser um docente no ensino superior: mudanças e bloqueios

A discussão sobre a docência universitária remete a uma série de debates em torno das práticas docentes e dos contextos institucionais em que os professores estão inseridos. No que se refere aos bacharéis e licenciados que atuam como docentes nas universidades, faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de bacharelado e licenciatura, complementada por cursos de Pós-graduação, são suficientes para o exercício da docência no Ensino Superior.

De acordo com Massetto (1998) a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica. Para Abreu e Masetto (1990, p.1):

O desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Desse modo, considero que o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão.

Esse desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2004, p.44). Entre esses fatores, o autor destaca a

Debates em Educação

importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros, que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Em suma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e da gestão.

Em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68), encontramos um conceito que mais se aproxima do que compreendo sobre o que seja desenvolvimento profissional: “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. Esse desenvolvimento pode ser considerado como um sistema complexo que integra âmbitos individuais e coletivos, e ainda como processos de promoção da categoria profissional: econômicos, políticos, éticos e de status social.

Partindo da compreensão desse conceito, consideramos o desenvolvimento profissional como um movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova de acordo com a dinâmica da vida cotidiana. Assim, discutir sobre a ação do professor e a relação que ele estabelece entre sua formação inicial implica múltiplas facetas e, por isso, procuro evidenciar a perspectiva do que hoje se coloca como perfil de professor: “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Diante desse perfil questiono: Quem é o professor e como faz frente às demandas internas e externas em uma sociedade cujo cenário é de rápidas modificações sociais? Para procurar responder inicialmente a essa questão, consideramos importante a compreensão da conjuntura em que se encontra atualmente a docência nas Universidades Federais brasileiras frente às propostas

Debates em Educação

externas de mudanças, assim como os condicionantes internos que se apresentam como bloqueios para a efetivação dessas propostas. Acreditamos ser este um dilema vivenciado pelos docentes em seu trabalho cotidiano, assim como acreditamos que isso pode influenciar os sentidos que eles oferecem à docência universitária no contexto em que estão inseridos.

A docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos — onde se expressam nossos desejos, intenções, perspectivas, valorações, dentre outros — ou mesmo no nível externo, onde se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacionais, locais, dentre tantos outros que formam a realidade em que vivemos. A construção da realidade da vida cotidiana corresponde à qualidade de fenômenos que existem independentes da nossa vontade (BERGER e LUCKMANN, 1985).

Essa percepção de que existem esses fatores externos e internos, que influenciam diretamente e indiretamente os docentes do Ensino Superior, conduz ao reconhecimento de que, no cotidiano, o desenvolvimento da docência também passa a ser determinado por situações inesperadas, sob diferentes formas e sentidos envolvidos com a vida de cada professor, independentes da vontade deles. Dessa forma, no processo de desenvolvimento da ação dos docentes, as conexões não explicáveis pela relação de causa e efeito implicam, então, em processos circulares e nos dilemas. Como explica Elias (1998, p.171):

Se o processo é dilemático será abastecido pelas tensões e conflitos estruturais reprimidos, ou seja, terá potencial para as mudanças, ainda que a mudança possa ser bloqueada ou tomar a forma de um processo gradual e muito lento, terminando talvez em quebra do dilema.

Ora, o que poderia ser apontado como indicativo de bloqueio ou mudança à ação docente conduz, em primeiro lugar, à relação entre espaço e tempo institucionais, pois o tempo e espaço “são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições que acontecimentos de todo tipo tomam”

Debates em Educação

(ELIAS, 1989, p.111). Portanto, se a proposta é compreender o tempo no contexto onde esse é produzido, deve-se considerar o espaço como relevante na configuração das relações sociais.

Partimos do princípio de que, seja no nível externo, seja no nível interno, há uma produção considerável de indicativos ou de desejos em direção a mudanças. No nível externo, o espaço das universidades é convocado ao atendimento de uma agenda nacional voltada para o Ensino Superior e por isso, mudanças são anunciadas e decretadas como fundamentais às mudanças do mundo globalizado.

O cenário em que se configura atualmente as universidades públicas do país está pontuado por propostas de mudanças que afetam o cotidiano do trabalho docente no Ensino Superior, uma vez que do professor universitário espera-se o envolvimento na administração e gestão das instâncias organizativas da universidade, tais como: reitorias, faculdades, centros acadêmicos, departamentos e cursos. Pede-se o envolvimento nas discussões e decisões que envolvem a organização curricular, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas políticas de pesquisa, ensino, avaliação e extensão, nas agências científicas de fomentos, financiamentos externos e internos aos projetos institucionais, assim como participação nas demais instâncias públicas, em conselhos ou órgãos de decisão de âmbito estaduais e municipais.

Considerando as relações entre essas instâncias, apesar de não pretender desenvolver uma discussão sobre as perspectivas e direcionamentos governamentais do governo brasileiro para a universidade brasileira, não poderia deixar de citar o que considero como indicativo de mudança que atinge os docentes nas suas relações pessoais e institucionais.

Por isso, é imprescindível pontuar algumas ações direcionadas ao Ensino Superior, referentes ao último governo, das quais destaco em primeiro lugar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor Equivalente. As ações se constituem como parte de um conjunto mais amplo de medidas inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído como reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial

Debates em Educação

do setor público para o desenvolvimento econômico social. Essas medidas conduzem à configuração da “universidade nova”, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

A mudança proposta, ou “revolução”, como denomina o discurso oficial, busca ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos às universidades, e ainda responder academicamente a políticas e estratégias dos considerados novos desafios do século XXI, tais como:

- ✓ A adequação acadêmica da universidade em seus aspectos qualitativos e quantitativos, as novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que esta cada vez mais forte no decorrer dessa primeira década do século XXI.
- ✓ A formação, estratégica, de mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país;
- ✓ A produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI.

No que corresponde aos docentes, pode ser explicitada a hipótese do MEC de que, basicamente, o quadro de docentes na nova arquitetura das universidades possa

Debates em Educação

ser mantido, na medida em que a razão de dezoito estudantes de graduação por professor — segundo as estatísticas do MEC/INEP — é equivalente à que se verifica em média nas superlotadas turmas do Ensino Médio nacional, o que permite uma duplicação de ingressos no Ensino Superior, sem contratação adicional de docentes.

Outra afirmativa advinda dos índices do MEC/INEP faz com que se almeje o aumento da taxa de conclusão média dos formandos dos atuais 60% para 90%, triplicando o número de concluintes sem investimentos adicionais. Para que se cumpram tais metas com o financiamento proposto, a instituição terá que se valer de um ciclo básico polivalente no estilo “universidade nova”. Desta forma, a portaria interministerial nº 22 MEC/MP de 30 de abril de 2007, institui o Banco de Professor Equivalente como instrumento de gestão.

Nessa forma de gestão, como pode ser observado em documentos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as Universidades Federais brasileiras podem realizar concursos para docentes de 3º grau, condicionados pela existência de cargo vago em seu quadro, e contratar professores substitutos, dentro das hipóteses previstas por lei.

Tal banco foi construído dando-se a cada docente, em exercício, um peso diferenciado, segundo seu regime de trabalho. O docente com dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais que três docentes com 20 horas de carga horária. Quatro docentes com 40 horas equivalem a cinco docentes substitutos, todos com regime de 40h ou a dez docentes substitutos com regime de 20h.

Assim, as autorizações de concursos que são obtidas por ato conjunto do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) correspondente à expansão das Universidades Federais, já expressas em docentes equivalentes, acabam por não resultar em números expressivos. Sobre isso, Souza (2009, p.6) critica a forma de expansão que está sendo realizada afirmando que:

A lógica da expansão das Universidades Federais brasileiras pela via da reestruturação, condicionada à mudança das relações e do regime de trabalho (quebra da dedicação exclusiva), representa o

Debates em Educação

aprofundamento da exploração do trabalho e da extração máxima do potencial profissional de cada docente, com respectiva flexibilização dos processos pedagógicos, das necessidades formativas e das estruturas curriculares, em recortes temporais cada vez menores, acelerando-se o fluxo curricular e de pessoal (docente e discente), logo, com maior intensificação do trabalho, maior objetivação dos espaços e dos recursos materiais e humanos.

Se os anúncios de mudanças acenam para um maior desdobramento do trabalho do professor e da ampliação de seu tempo de dedicação de trabalho à instituição, interrogo se essas mudanças não acabam por se tornar motivos de bloqueios da qualidade do ensino das nossas Instituições Federais Universitárias. Para o professor existem cada vez mais atribuições e menos melhoria das condições de realização, ocasionando, dessa forma, o não cumprimento das metas estabelecidas diante do conflito existente entre os múltiplos papéis a serem desempenhados pelos docentes universitários.

Todavia, embora, no nível interno, as propostas de mudanças apareçam como bloqueios, outras medidas são propostas nos casos de não cumprimento do estabelecido oficialmente. Essas medidas confrontam os docentes entre a possibilidade de realização do que é proposto por meio das metas e planos governamentais e a necessidade de manutenção da carreira e da instituição.

Tal fato pode ser considerado como uma das expressões dos dilemas enfrentados pelos docentes que, ao mesmo tempo em que necessitam corresponder às exigências sociais, têm passado por dificuldades no que corresponde aos recursos materiais e às condições humanas de satisfazerem as expectativas criadas a seu respeito. Nos últimos anos, alguns estudiosos têm publicado pesquisas sobre as necessidades de formação e condições de ensino do docente de Ensino Superior e ainda sobre os indicadores de qualidade no Ensino Superior brasileiro, divulgados por instâncias reguladoras via avaliações de desempenho acadêmico e taxas de produtividade.

Diante dessas discussões, soluções são apontadas para os problemas enfrentados pelas IES, consideradas muitas vezes como “medidas de saneamento”. Por

Debates em Educação

exemplo, podemos citar o documento lançado pelo Ministério da Educação intitulado “Qualidade da Educação Superior: avaliação, regulação, supervisão” que se constitui como desafio do MEC para esse nível de ensino no período de 2003 a 2010, tendo a avaliação, regulação e supervisão como pilares, possibilitando que o Ministério possa “gerar as conseqüências a partir de avaliações insatisfatórias dos cursos e instituições” (MEC s/a. p.2).

Como parte do cenário de dilemas, destacamos o ano de 2009, no qual, por meio da supervisão dos cursos de graduação presenciais, a Secretaria de Educação Superior –SESU – notificou inúmeras instituições que não se adequaram aos critérios de qualidade, fazendo-as assinar um Termo de Saneamento das Deficiências (TSD) contendo como requisitos:

1. Organização didático-pedagógica: reformulação e aprovação de projetos pedagógicos, reorganização de currículos dos cursos, reestruturação de métodos avaliativos, reestruturação do estágio supervisionado, reestruturação das formas de trabalho de conclusão de curso, reestruturação das atividades complementares, reestruturação da formação discente, reorganização de turmas, política de contratação de gestão de pessoal;

2. Corpo docente, corpo discente e técnico administrativo: revisão e adequação das normas internas, contratação e qualificação docente (significando metas de porcentagens de titulação em cursos *stricto senso*), revisão dos regimes de contratação, reestruturação da coordenadoria, da administração acadêmica;

3. Instalação física: aquisição e manutenção de equipamentos e sistemas, aquisição e disponibilização de acervos, adequação da estrutura física e processos de apoio;

4. Formalização e atribuição de procedimentos: implementação de sistemas de avaliação institucional constantes.

Tais medidas de saneamento, dispostas nos termos assinados junto às IES que foram mal qualificadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE),

Debates em Educação

caso não sejam cumpridas, poderão levar a instituição a suspensão ou término de cursos, e ainda ao descredenciamento junto ao Ministério da Educação.

Essas medidas foram válidas até o final do ano de 2010 para todas as instituições avaliadas pelo ENADE, estabelecidos como padrões de qualidade exigidos pelo MEC a serem cumpridos pelas IES. Tais critérios ao mesmo tempo em que aparecem como propostas de mudanças e garantia de melhoria no Ensino Superior, tornam-se bloqueios no nível interno da instituição, pois o que está existindo é uma intensificação do trabalho docente, a extração máxima do potencial profissional de cada professor universitário.

Queremos lembrar que, para que todas as metas propostas sejam estabelecidas, caberá ao docente das IES a responsabilidade de participar de comissões de avaliação, reelaboração de projetos e currículos, seleção de pessoal, de discussões sobre mudanças em propostas de avaliações, proposta pedagógica, ensino na graduação e na Pós-graduação. Além disso, caberia realiza e coordenar pesquisas, projetos de extensão, orientar alunos em trabalho de conclusão de curso, participar de eventos, publicar artigos e livros, exercer atividades de cunho administrativo nos setores que compõem a universidade, e ainda, ser qualificado no que corresponde a obter titulação de mestre e em especial de doutor.

Isto remete ao que afirma Santos (2005) acerca da homogeneidade da cultura acadêmica uma vez que os docentes passam a estarem envolvidos cada vez mais no desenvolvimento de pesquisas e na publicação de artigos, participando em comitês, congressos e conferências que permitem sua atualização. Tal conjuntura em que se encontram os professores faz com que a comunidade docente, submissa às orientações oficiais para o seu trabalho, comece, então, a redimensionar o sentido de sua profissionalidade, não por escolha pessoal, mas por força das circunstâncias. Cunha (2005), nesse contexto, explica que nos recortes discursivos se consegue apreender diferentes espaços em que se reúnem os docentes, identificando-se uma nova percepção de profissionalidade que passa, cada vez mais, a ser presidida pela produtividade, fadiga e ao mesmo tempo pela competição.

Debates em Educação

Essas são responsabilidades hoje colocadas para os docentes, que acabam gerando certo mal estar e, em consequência, bloqueios para sua própria realização. Não são poucos os discursos sobre cansaço, doenças, sensações de estar sobrecarregado, estresse, dentre outros, que costumamos ouvir entre colegas docentes universitários. Dentre esses, é comum encontrar no discurso daqueles que se aproximam de completar o tempo de serviço para se aposentar, o desejo de que esse dia se abrevie. Para Esteve (1999, p.97), o mal-estar docente se caracteriza como conceito da literatura pedagógica que resume o conjunto de reações de docentes, como grupo profissional, que apresentam efeitos de caráter negativo como resultantes de condições psicológicas e sociais para o exercício da docência.

Zaragoza (1999), por sua vez, chamou de mal-estar docente a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os docentes a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. O autor menciona em sua pesquisa professores que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão. Às situações problemáticas que solicitam uma resposta do professor para reduzir o peso dos estímulos ameaçadores o autor chama de “tensão” e “estresse”.

Todavia, ao mesmo tempo em que esses são discursos corriqueiros, percebemos que essa profissão é sempre uma atividade ambivalente. O ensino pode ser vivido com otimismo e se converter numa forma de auto-realização profissional, já que nesta podemos dar sentido a toda uma vida, mas que mesclam sentimentos que podem causar bem estar em alguns momentos e mal-estar em outros.

Dentre esses sentimentos acredito que aos docentes, além das demandas citadas, em que são os responsáveis por realizar, ainda existem aquelas que fazem parte do ideal docente, tais como:

Debates em Educação

- ✓ Atender às necessidades dos alunos diante das dificuldades por eles apresentadas;
- ✓ Dedicar-se integralmente às suas atividades acadêmicas de modo que elas não interfiram nas outras áreas de sua vida;
- ✓ Desenvolver pesquisas e divulgar seus resultados em espaços de grande circulação junto à comunidade científica.
- ✓ Planejar e desenvolver aulas motivadoras e sempre inovadoras diante das constantes produções existentes em sua área de ensino.

Entretanto, mesmo diante de todo o desejo de melhoria da qualidade do Ensino Superior, traduzido em propostas de mudanças no nível externo, fatores internos passam a ocorrer gerando ainda maiores dificuldades na superação de problemas que se apresentam no cotidiano universitário. Tais atividades acabam por, muitas vezes, tornarem-se ideais sempre difíceis de serem realizados seja pela falta de tempo, seja pelas condições pessoais, funcionais ou mesmo de formação para que elas aconteçam.

Considerações finais

No decorrer deste texto procuramos explicitar o cenário que atualmente se encontra as experiências formativas como parte da constituição da docência como profissão. Todavia temos a clareza de que essas experiências não são as únicas vias necessárias à profissão, pois a reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada que está sendo proposto pelas Instituições de Ensino Superior, assim como outras variáveis, dentre elas, os contextos de atuação, os planos de carreira e salários, as reflexões sobre os saberes e habilidades quem envolvem o exercício da profissão fazem parte dos aspectos internos e externos da profissionalização da docência que em conjunto são interdependentes.

Debates em Educação

As experiências que surgem na vivência dos professores permitem que eles possam construir, desconstruir e reconstruir dialogicamente o que eles pensam sobre a docência como profissão, seus saberes e ações a partir de suas próprias situações de trabalho, o que para nós se apresenta como uma necessidade formativa.

É por meio da experiência profissional e da experiência cotidiana da ação como professor que a docência passa a ser legitimada, pois por meio dela ocorre o processo de interiorização necessária da ação docente. Dessa forma, os professores buscam expressar os saberes que são necessários para serem docentes, ressaltando a experiência como o centro dessa legitimação.

REFERÊNCIAS

ABREU M.C, MASETTO M.T. **O professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2º ed. Ver., Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BENEDITO, Carlos. **Educação Superior Privado no Distrito Federal (1973-1993)**, Documento de Trabalho NUPES, Universidade de São Paulo, 1995.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto editora, 1997.

ELIAS, Norbet. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

Debates em Educação

- ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- HOUSSAYE, J. (Org). **Manifesto a favor dos Pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2004
- KAUFMANN, Jan Claude. **L'entretien compréheusif.** Paris: Nathan, 1996.
- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996
- LEI COMPLEMENTAR Nº 35, DE 14 DE MARÇO DE 1979. Publicada no DOU de 14/03/1979- Texto atualizado com a redação dada pelas Leis Complementares nº 37/79, 54/86, 60/89 e Resoluções do Senado Federal nºs 12/90 e 31/93.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set/dez.2004.
- MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30 de outubro de 2009.
- MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1976.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto editora, 1995.
- OLIVEIRA, Vivianne Souza de. O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no Atheneu Norte-Riograndense. **Dissertação (mestrado).** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.**São Paulo: Cortez, 2007.

Debates em Educação

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RESOLUÇÃO nº 013/2006 – CONSEPE de 14 de março de 2006

RESOLUÇÃO CES nº 2 de 7 de abril de 1998;

RESOLUÇÃO do CONSEPE Nº 132/2008

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOS, P. J. **Desenvolvimento psicológico e indecisão profissional**. Cadernos de Consulta Psicológica [online]. 2005.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Educação em Questão, Natal, v.26, n.12, p.31-50. Maio/ago.2006

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Organização, Resistência e profissionalização do (da) trabalhador (a) docente frente aos novos marcos regulatórios da política educacional no Brasil**. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br> acessado: 01/03/2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia.3. ed., Bauru: Edusc, 1999.

ⁱ Lia, assim como César são nomes fictícios de professores que atuam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte que participaram da pesquisa de tese de Oliveira (2011).

ⁱⁱ A noção de *status*, no sentido por nós utilizado, não corresponde ao sentido jurídico ou contratual que pode definir legalmente a situação do trabalhador.