



Educação

ISSN: 1981-2582

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Cunha, Maria Isabel da
Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção
Educação, vol. 41, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 6-11
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84857099003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção

Teaching in Higher Education: professorality under construction

Docencia en la Educación Superior: la profesionalidad en construcción

MARIA ISABEL DA CUNHA*



RESUMO

O texto analisa as condições da docência e, em especial, a que tem a Educação Superior como cenário. Afirma que o papel social da escola, em diferentes tempos e contextos, produz o perfil desejado para o professor. Toma a perspectiva epistemológica e seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e sobre os currículos acadêmicos. Sustenta a importância de uma ruptura com as bases da ciência moderna para poder responder às exigências da sociedade contemporânea. Analisa a identidade docente como pressuposto da professoralidade, compreendida como a profissão em ação. Relaciona a satisfação docente que envolve as dimensões organizacionais e pessoais. Defende a responsabilidade das instituições e das políticas públicas na produção de uma docência sustentada na formação profissional e coletiva, no contexto de uma pedagogia universitária que responda às demandas emergentes.

Palavras-chave: Professor. Educação Superior. Professoralidade. Identidade docente.

ABSTRACT

The text analyses teaching conditions, especially the ones which have Higher Education as a scenario. It states that the social role the school has through different times and contexts produces the desired profile for the educator. This paper uses the epistemological perspective and its effects upon pedagogical practices as well as on academic curricula. It defends the importance of a breakthrough in modern science in order to respond to contemporary society demands. The text analyses teaching identity as an assumption of professorality, understood as a profession in action. It relates the teaching satisfaction that involves organizational and personal dimensions. Also, it defends institutional and public policies responsibilities on the production of a sort of teaching based on professional and collective education in the context of a higher education pedagogy, which might be able to respond to emerging demands.

Keywords: Faculty members. Higher Education. Professorality. Teaching identity.

RESUMEN

El texto analiza las condiciones de la docencia y en especial, la que tiene la Educación Superior como entorno. Afirma que el papel social de la escuela, en diferentes tiempos y contextos produce el perfil deseado para el profesor. Toma la perspectiva epistemológica y sus efectos sobre las prácticas pedagógicas y los currículos académicos. Defiende la importancia de una ruptura con bases de la ciencia moderna para poder responder las exigencias de la sociedad contemporánea. Analiza la identidad docente como fundamento de la profesoralidad, comprendida como la profesión en acción. Relaciona la satisfacción docente que envuelve las dimensiones organizacionales y personales. Defiende la responsabilidad de las instituciones y de las políticas públicas en la producción de una docencia sostenida en la formación profesional y colectiva, en el contexto de una pedagogía universitaria que responda a las demandas emergentes.

Palabras clave: Profesor. Educación Superior. Profesoralidad. Identidad docente.

* Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia. Mestre e doutora em Educação. Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madri e Estágio Sênior na Universidade de Sevilha. Integrante da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Atualmente é docente permanente do PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas e bolsista Produtividade PQ1 do CNPq. E-mail: cunhami@uol.com.br



INTRODUÇÃO

O tema da profissão docente tem sido inesgotável. Essa condição se justifica porque a instituição escolarizada é socialmente referenciada, ou seja, seu papel social e cultural se movimenta em função dos valores e contextos que se instituem na sociedade. Essa compreensão leva a entender que não é estático o papel da educação no contexto social e que suas funções se alteram na medida das transformações em curso.

Tem-se defendido que o pensar sobre a docência exige a reflexão a respeito do papel da educação escolarizada. No caso da educação superior, essa indagação se institui sobre a universidade e instituições que atuam nesse nível. A expectativa em relação à docência se movimenta na dependência da expectativa sobre os objetivos das instituições formadoras.

Enquanto a educação escolarizada se constituía no único espaço oficialmente reconhecido para fazer a socialização do conhecimento historicamente produzido, o que se atribuía ao professor era uma condição de erudição, com algumas habilidades de comunicação com seus estudantes para transmitir informações às gerações que se sucediam. Nesse sentido, o domínio completo de um campo de saber constituía a base da formação e do desempenho docente, e a sua professoralidade se sustentava na segurança do domínio do conteúdo, na palavra abalizada reconhecida como a verdade. Se a educação escolarizada tinha o papel de guardião da cultura dominante e da responsabilidade da transmissão do conhecimento e dos valores sociais, o que se requeria do professor era que fosse o referente da verdade, historicamente definida pelos cânones da ciência moderna. A versão oficial dos fatos e saberes se constituía na única forma de conhecimento válido. Assumia a neutralidade da ciência e defendia a objetividade nas suas formas de produção. Reforçava as dicotomias entre sujeito e objeto, cultura e ciência e teoria e prática, para dar alguns exemplos.

Na perspectiva epistemológica, o conhecimento factual não pressupunha versões e subjetividades. Não se valorizava a dúvida como referente da aprendizagem. Ao contrário, a certeza era o prumo da qualidade do ensino e da aprendizagem e a dúvida sistematicamente punida pela liturgia escolarizada. Melhor professor era o que melhor e mais amplo conhecimento detinha sobre seu campo de estudo; melhor aluno, aquele cujas respostas mais se aproximassem da fonte autorizada, ou seja, a palavra do docente ou o teor do livro didático. A fidedignidade entre a fonte e o receptor se constituía no parâmetro que definia o sucesso do ensino.

O uso de perguntas – quando havia – era retórico, pois o que se esperava era estimular o aluno a responder o que

já havia sido veiculado. A segurança se instituiu como um valor, tanto no exercício da docência como na prática estudantil. Nada era mais constrangedor para um professor do que ser pego em dúvida, sem uma resposta tácita à pergunta do aluno. De forma consciente ou não, essa situação produzia a sensação de abalo de sua autoridade, alicerçada no seu esperado “domínio de classe”. O mesmo acontecia com o aluno que progressivamente calava as perguntas, quando percebia que essa condição expressava o seu não saber, uma vez que a valorização de seu desempenho se dava justamente ao contrário, ou seja, pela capacidade de dar as respostas ratificadas pelo conteúdo previamente apresentado na aula.

A compreensão de docência está exponencialmente arraigada na cultura do país. São mais de 300 anos de pensamento da ciência positiva, acompanhando a condição de institucionalização universal da escolarização nos diversos níveis. Ainda se convive com práticas cotidianas que confirmam essa realidade: avaliações que exigem “decoreba”; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de *power points* – que sucederam as lâminas de retroprojeter e os *slides* – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico. Recentemente, em conversa com um grupo de professores universitários, soube que há alguns colegas que suspendem as aulas quando falta luz no *campus*, uma vez que ficam impedidos de usar *power points*. Ou seja, mudam as tecnologias, mas pouco se altera o ritual da aula, ainda fortemente fundamentado na transmissão da informação.

Essas práticas não são meramente decisões individuais dos professores; estão nas culturas valorizadas também na sociedade e nas instituições. Famílias ficam preocupadas se seus filhos, ainda na escola, não trazem cadernos cheios de exercícios para a casa; espantam-se com práticas menos ortodoxas de aprendizagem e, muitas vezes, interessam-se mais pelos resultados pragmáticos das avaliações do que pelo sentido da aprendizagem dos estudantes. Valorizam a competição e as premiações individuais como referente da qualidade do ensino. As instituições, por sua vez, também têm muitas dificuldades para alterar suas rotinas organizacionais, quer na forma dos registros da performance dos alunos; quer na organização dos espaços escolarizados; quer pela valorização da lógica da ciência moderna expressa em seus currículos e planos de estudo.

Enfim, seriam amplos e pródigos os exemplos a registrar da condição estratificada do conhecimento escolarizado e da sustentação de um modelo transmissivo

e repetitivo de ensinar e aprender. Ressalta-se que a condição da docência extrapola os limites da ciência pedagógica e das iniciativas de formação. Se estas podem ter um papel significativo na crítica e no avanço de novas possibilidades, também encontram forças externas de especial potência, que dificultam mudanças mais intensas e emergentes.

Cabe destacar, também, que as pesquisas têm evidenciado que a profissão de professor, de tantas quanto possa haver, é a que mais está presente no imaginário social. Em nenhuma outra profissão há a imersão diária das pessoas em suas práticas por 12 ou 16 anos, através da frequência escolar. Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram.

Tem havido muitas pesquisas sobre a influência dos bons professores ou dos professores marcantes (CUNHA, 1989, CASTANHO, 2001) e outras tantas teses e dissertações que abordam o tema. Ou seja, há o reconhecimento de uma aprendizagem cultural, que se dá no seio da prática escolarizada e que precisa ser valorizada e levada em conta nos processos formativos.

O problema, porém, se dá quando aí se esgota a compreensão da profissionalidade docente. Os professores “práticos” possuem saberes, muitas vezes até inovadores; mas não se tratam de saberes profissionais, pois estes, na perspectiva de Tardif (2002), têm o significado de saber fazer e saber justificar fundamentadamente por que se faz. Ao ouvir os docentes sobre suas práticas, percebe-se que eles são capazes de fazer justificativas de suas decisões, mas que são, quase sempre, baseadas no senso comum. Dizem eles: “Faço porque me inspirei num ex-professor que tive e admirava”; “faço porque experimentei numa turma e vi que tive sucesso”; “faço porque essa alternativa resolveu um problema de minha prática”.

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão.

Essa condição fragiliza a profissão docente, pois o fazer que é universal não precisa ser regulado e valorizado num contexto de profissionalismo. Não se está aqui defendendo que não seja possível inverter ou

compatibilizar, em algumas situações, a lógica tradicional da formação que valoriza a teoria sobre a prática. Antonio Nóvoa (2011) tem afirmado que é preciso trazer a formação para dentro da profissão, isto é, compreender que a base inicial é o ponto de partida para uma formação que se dá por toda a vida. Então não se trata de colocar na formação inicial todo o peso da profissionalidade. Mas sim de defender lugares de formação (CUNHA, 2008) que aliem a prática à teoria, contribuindo para fazer da docência um campo profissional. Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores.

A abordagem que aqui se sustenta nem sempre tem tido acolhida, quer pelos órgãos reguladores, quer pelas instituições, quer pelo coletivo dos professores, em especial na educação superior. As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis. Não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo científico específico que caracteriza sua formação, o mesmo esforço não vem se aplicando às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção. Entretanto, essas se constituem em habilidades emergentes no contexto da universidade contemporânea.

Ao explorar a ideia de professoralidade, é importante retornar ao tema da identidade profissional, tão discutido pela literatura especializada. Independentemente da matriz teórica que se toma para compreender esse conceito, é importante reconhecer que há neste sempre movimento, uma vez que é tributário da função que o professor exerce num tempo e lugar. Como afirmam Romaña e Gros (2003, p. 9),

[...] a noção de identidade profissional nos remete àqueles aspectos que identificam os sujeitos com a sua profissão e lhes permite reconhecer-se nela. A noção de identidade, diferentemente de papel, introduz uma dimensão pessoal vivida, psíquica, mas também social. Neste sentido, o pessoal e o social se mesclam e se constroem constantemente.

Na perspectiva aqui assumida, se a identidade se refere ao papel social da profissão, a professoralidade diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza os saberes próprios da profissão.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo. Essa situação inclui na professoralidade tanto uma dimensão individual e subjetiva como uma dimensão coletiva e cultural. A condição de ser docente de um lugar, de um curso, inserido numa cultura profissional, num tempo determinado. Portanto, é preciso reconhecer que, no caso da educação superior, há distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes. Esses são parâmetros importantes para orientar a reflexão sobre a docência da educação superior na complexidade dos contextos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A DOCÊNCIA E PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

São muitos os desafios e as interpelações que a sociedade apresenta hoje para a educação superior. De acordo com Barnett (2001, p. 222) “a educação superior deixou de ser uma instituição na sociedade para ser uma instituição da sociedade”. Não mais exerce o monopólio da produção do conhecimento especializado e reconhece que, com o advento e disseminação das tecnologias, também não o faz em relação à distribuição do conhecimento. A sociedade está a requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor. A celeridade com que se processam as transformações não mais convivem com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas. O emergente é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo. Incorpora-se a dúvida e a capacidade da pergunta como um valor, com a finalidade de estruturar problemas investigativos que superem a anterior valorização da memória e da resposta única. Não é à toa que adentram o campo da pedagogia expressões como competências, metodologias ativas, aprendizagens baseadas em problemas, estudos de casos, entre outras. Mesmo compreendendo que, em muitos casos, a inclusão dessas metodologias ainda não possui a necessária base de reflexão teórico-prática exigida, não há como negar que ocupam muitos dos discursos acadêmicos, com impacto nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Para que as transformações eminentes sejam academicamente sustentadas e socialmente construídas, são necessários investimentos intensivos e sistemáticos que dependem, em grande parte, das iniciativas institucionais e das políticas públicas. Certamente, inclui e depende do protagonismo docente que, sem um envolvimento real no processo, não sustenta sua importância. A formação situada no contexto do trabalho se coloca como uma condição fundante da qualidade acadêmica. Entretanto, assim como são reconhecidas as mudanças nas práticas e nas finalidades da educação superior, também é urgente a reflexão sobre as estratégias de formação continuada do professor da educação superior. Cordero Arroyo (2007, p. 104) defende que essas ações tenham como pressupostos:

- Ser realizadas no próprio lugar de trabalho dos professores;
- Não se dirigir ao professor individualmente, mas concebê-lo como membro de um grupo com um pertencimento (carreira, departamento, curso, etc);
- Ter como ponto de partida a prática dos docentes e suas necessidades específicas num contexto determinado;
- Conceber o planejamento e a avaliação com a participação do coletivo envolvido.

Essas premissas têm o papel de envolver os docentes nos contextos de formação e reforçar a sua professoralidade através de um reconhecimento dos saberes da profissão. Precisam ser estimulantes, pois a literatura mostra que a satisfação no trabalho é fundamental para a qualidade do que realizam e para a valorização das suas instituições. O desempenho dos docentes tem impacto nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IESs. Autores como Altbach (2003) e Taylor et al. (2007) referem-se aos docentes como “escultores” da qualidade das instituições, dado que o seu desempenho contribui de forma muito significativa para o sucesso dos estudantes.

Em recente estudo sobre a (in)satisfação dos acadêmicos que atuam no ensino superior, Brites et al. (2012) afirmam que há diversas dimensões que incidem sobre esse fenômeno, incluindo fatores organizacionais e pessoais. Dimensões como a relação com os colegas e demais grupos de trabalho, o ambiente físico, as políticas salariais e outros benefícios materiais são, também, nomeadas por Küskü (2001, 2003) como fatores que contribuem para o maior ou menor grau de satisfação dos docentes, bem como para a autonomia, liberdade, trabalho colegiado e oportunidades para o desenvolvimento profissional.

Entretanto, vale ressaltar que a educação superior vem sendo atingida por fenômenos contemporâneos que podem abalar o imaginário dos docentes sobre a profissão.

A massificação/democratização do acesso aos bancos universitários tem trazido como consequência a possível deterioração dos investimentos financeiros públicos nas IESs e o crescimento, ao mesmo tempo, dos mecanismos de controle sobre a gestão acadêmica. São fatores que interpelam as instituições e exigem reflexões sobre essas mudanças, que, certamente, incidem sobre o imaginário da professoralidade docente e sobre as condições de atuação e desenvolvimento profissional do professor.

Dada a prevalência da educação superior privada no Brasil, grande contingente de professores são *horistas*, aqueles cujo salário depende do número de horas-aula assumidas, especialmente em cursos de graduação. Sua professoralidade é restrita, pois, não raras vezes, à docência se constitui em uma atividade profissional complementar, ocupando poucas horas de sua condição laboral. Esse contexto, muito próprio do país, traz repercussões evidentes para a construção da professoralidade docente, uma vez que a identidade desse profissional não está centrada na condição de professor.

Por outro lado, nas instituições públicas, há preponderância da carreira em dedicação exclusiva, o que certamente contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente. Entretanto, dada a valorização superlativa da pesquisa sobre as funções de ensino e de extensão, que se institui tanto pela formação pós-graduada como pelos valores da progressão na carreira, à docência, no sentido da professoralidade, fragiliza-se. Mesmo assumindo a condição profissional de professor, muitos preferem dedicar maior atenção e tempo à pesquisa de seus campos específicos, reforçando os vínculos identitários com a profissão de origem.

É certo que, no contexto contemporâneo, a universidade assumiu a pesquisa como valor e a incorporou como parte da docência, que deveria explicitar a indissociabilidade desses fazeres, incluindo a extensão. Entretanto, não raras vezes, em que pese a importância da investigação, seus princípios epistemológicos pouco atingem as práticas de ensinar nos cursos de graduação.

Desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos. Mas, se esse é o ponto inicial, certamente não se constituirá na expectativa da chegada da trajetória formativa, pois, para tal, são fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente.

Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

É importante, porém, reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, a qual se constitui na pedagogia universitária que caracteriza o docente como um profissional professor. Na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36).

A pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Pressupõe, especialmente,

[...] conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluam formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2004, p. 321).

Sendo um campo científico em fase de legitimação, a pedagogia universitária ainda carece de legitimação para a professoralidade do docente da educação superior, especialmente diante das políticas públicas que tratam da formação do professor universitário. Entretanto, só o seu reconhecimento como campo científico e profissional fará avançar a condição desejada de um arcabouço formativo que responda às demandas e exigências da universidade no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip. **The decline of the Guru**: The academic profession in the third world. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- BRITES, Rui et al. A (in)satisfação dos acadêmicos no ensino superior. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, p. 129-149, 2012.
- BARNETT, Ronald. **Los limites de la competencia**. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CORDERO ARROYO, Graciela. El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado. In: IMBERNON, Francisco et al. **Série Formación y Desarrollo del Profesorado**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2007. p. 103-117.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, MEC/Inep/Ries, 2006. v. 2.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Capes/CNPq/Junqueira & Marins Editores, 2008.

KÜSKÜ, Fatma. Dimensions of employee satisfaction: a state university example. **Metu Studies en Development**, v. 28, n. 2, p. 399-430, 2001.

KÜSKÜ, Fatma. Employee satisfaction in higher education: The case of academic administrative staff in Turkey. **Career Development International**, v. 8, n. 7, p. 347-356, 2003.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico em la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

TAYLOR, James et al. Strategic enrollment management: improving student satisfaction and success in Portugal. **High Education Management and Policy**, v. 20, n. 1, p. 120-137, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMAÑA, Teresa; GROS, Begoña. La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? In: **Revista de Enseñanza Universitaria**, Sevilla, n. 21, p. 7-35, 2003,

Recebido em 17-01-2018

Aprovado em 01-03-2018.