

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA NA PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Carina Tonieto²
Altair Alberto Favero³

Resumo: O objetivo do presente texto é discutir a importância da teoria na pesquisa sobre a docência na educação superior, tendo como orientadora a pergunta: *qual a importância da teoria na pesquisa a respeito da docência na educação superior?* Para tanto projetamos uma análise teórica que busca explorar as complexas e diversas interações postas pelo campo em que se localiza tal problemática, ou seja, da docência na educação superior e sua relação com a pesquisa em educação. Primeiramente apresentamos breves considerações a respeito do conceito de teoria; posteriormente apresentamos as consequências do recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento, para a formação de professores e pesquisadores e para finalizar sinalizamos a importância da teoria na pesquisa sobre a docência na educação superior.

Palavras-chave: Pesquisa. Docência. Educação Superior.

Palavras iniciais

Nosso objetivo, nos limites do presente texto, é problematizar acerca de qual a importância da teoria na pesquisa a respeito da docência na educação superior. Para isso, num primeiro momento, apresentamos breves considerações a respeito do conceito de teoria; num segundo momento apresentamos as consequências do recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento, para a formação de professores e pesquisadores. A argumentação que desenvolvemos está ancorada epistemologicamente na interface de uma perspectiva teórica pluralista e racionalista, tomada em seu posicionamento epistemológico crítico-analítico e enfoque epistemológico da complexidade. Desse modo, nos valem de conceitos robustos e flexíveis que nos permitem compreender, elucidar e esclarecer o problema proposto, ou seja, buscar uma resposta satisfatória para a pergunta: *qual a importância da teoria na pesquisa a respeito da docência na educação superior?* No entanto, não assumimos a predominância de um conjunto de conceitos sobre os demais, mas trabalhamos na interface destes que consideramos produtiva. Assim, projetamos uma análise teórica que busca explorar as complexas e diversas interações postas pelo campo em que se

¹ A versão ampliada deste texto foi publicada no livro *Epistemologia da Docência Universitária*, no ano de 2016.

² Professora e pesquisadora no curso de Filosofia e na Área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo/Passo Fundo/RS e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Ibirubá/RS. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

³ Professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo/RS, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Filosofia. E-mail: altairfavero@gmail.com

localiza tal problemática, ou seja, da docência na educação superior e sua relação com a pesquisa em educação.

Consideramos relevante a abordagem do problema posto, devido à centralidade que percebemos por meio de diversos autores, da discussão a respeito dos caminhos que a pesquisa em educação tem assumido historicamente a nível mundial. Podemos tomar a título de exemplo os escritos Souza (2014); Krawczyk (2012); Diógenes (2014); Martins (2011), os quais buscam analisar os rumos epistemológicos que as pesquisas em educação, de tem assumido; em relação da docência na educação superior cabe destacar os estudos recentes como os de Fávero et al. (2015); Conceição e Nunes (2015); Stivanin e Zanchet (2015); Lacerda (2015); Araújo et al. (2016); Coelho (2016); Nörnberg e Forster (2016); Sales e Machado (2016), Santos e Aguiar (2016); Quaresma et al. (2016); Zabalza (2007); Morisini (2000); os quais tem nos chamando atenção para as questões epistemológicas em que estão ancoradas a docência na educação superior, cabendo registrar o estudo de Becker (1993) a respeito da epistemologia do professor. Assim, esperamos contribuir com o debate a respeito dos pressupostos epistemológicos nos quais ancoramos a discussão a respeito da docência na educação superior, sendo uma delas o lugar da teoria como espaço de construção do conhecimento.

Breves considerações sobre o conceito de teoria

Teoria é um termo polissêmico, complexo e polêmico. Com certa frequência, escutamos, em nosso cotidiano e mesmo em ambientes educacionais, manifestações do senso comum expressando que “as aulas são muito teóricas”, que “na teoria, as coisas são de um jeito, mas, na prática, é bem diferente”, que “tal professor é ótimo na teoria, mas o que ele ensina tem pouca aplicação na prática”, ou que “os estudos universitários são muito teóricos e pouco práticos”, dentre outros apontamentos. Todas essas expressões são portadoras de uma grande dose de ingenuidade associada a um alto grau de incompreensão conceitual do que está sendo dito. No entanto, se isso é frequentemente pronunciado, significa que essas expressões não são simplesmente manifestações espontâneas e corriqueiras, mas concepções incorporadas no modo como compreendemos o conhecimento sobre o mundo.

A polissemia do termo teoria se encontra nos próprios dicionários. Se tomarmos o *Novo Aurélio Século XXI* (FERREIRA, 1999, p. 1944-1945), encontraremos mais de uma dezena de definições para teoria, dentre as quais destacam-se: “conhecimento especulativo, meramente racional”; “conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência”;

“opiniões sistematizadas”; “noções gerais, generalidades”; “utopia, quimera”; “conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõe explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos e acontecimentos que se oferecem à atividade prática”; “do ponto de vista estritamente formal, sistema de proposições em que não se encontram proposições contraditórias, nem nos axiomas, nem dos teoremas que deles se deduzem”.

No entanto, diante desta complexidade conceitual que se desloca do espontâneo ao epistemológico, precisamos considerar epistemologicamente, como lembra-nos Paviani (2013, p. 49), um dos significados de teoria em ciência que é “o conjunto de conceitos e proposições (definições) acerca de um determinado objetivo ou domínio do conhecimento e, ainda, o conjunto de resultados obtidos por uma determinada investigação científica” e, desse modo, enquanto pesquisadores, somos chamados a transitar de modo crítico nessa complexidade conceitual e reconhecer a sua historicidade. Desconsiderar a criticidade e a historicidade da teoria pode implicar a ocorrência de mais entraves do que avanços na produção do conhecimento. Se retomarmos, na esteira de Paviani (2013, p. 48), a origem do termo teoria, percebemos que o seu significado é proveniente dos termos “visão” e “contemplação”, sendo que tal compreensão remete à cultura grega, na qual “seu sentido está ligado ao fenômeno do espetáculo público, da apresentação ou de um desfile solene e, enfim, está próximo ao ato de contemplar em oposição à noção de vida ativa”. É necessário, contudo, ressaltar que tal origem tem raízes na história e que isso implica a necessidade de reconhecer seus limites diante do contexto contemporâneo, caracterizado pela sua complexidade e que nos desafia a pensar o papel da teoria enquanto conjunto de conhecimentos que auxiliam a compreender e explicar os problemas postos pelo contexto. Porém, cabe lembrar que essa tarefa pode servir tanto para a análise numa perspectiva linear e técnica, quanto crítica e dialética. É nesse tensionamento político-epistemológico que pretendemos abordar o lugar da teoria nos estudos educacionais, já que não é objetivo deste ensaio realizar um trabalho etimológico e exaustivo da palavra teoria, mas mostrar as implicações e consequências de sua presença/ausência nas pesquisas educacionais e de modo mais específico a respeito da docência na educação superior.

O recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento

Tomamos emprestado de Moraes (2003; 2009) a ideia de que tem havido visivelmente um “recuo da teoria”, não só no campo educacional, mas também no campo das práticas

sociais, econômicas e políticas. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial e de forma acentuada a partir de 1960, assistimos fortes ruídos ocasionados pelas mudanças ocorridas no campo social, econômico, político, científico e educacional. Tais mudanças ocasionaram fortes e contundentes indagações nas formas tradicionais de conhecimento. A educação, eleita ingenuamente como fator estratégico para fazer frente às profundas e frenéticas transformações, também se vê cercada de incógnitas quanto aos seus rumos. As formas tradicionais de escolarização, as antigas referências educacionais, os cânones pedagógicos tão exitosos, tanto durante a primeira quanto a segunda revolução industrial, já não conseguiam ter a mesma eficiência em tempos de incerteza. Por tudo isso, torna-se necessária uma nova pedagogia e um projeto educativo de outra natureza.

Nas análises de Moraes (2009, p. 26), é nesse cenário que surge um novo discurso: “não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos”. Enquanto para alguns poucos se exige e oportuniza altos níveis de aprendizagem e sofisticação cognitiva que extrapola o imediato da prática (saber fazer), para a grande maioria é “suficiente” e “útil” o domínio de “certas competências” necessárias para o “saber tácito” exigido pelo famigerado mercado de trabalho.

As consequências dessas mudanças e a materialização desse discurso se fazem sentir no chão da escola, “na formação universitária”, nos locais de trabalho, nas definições curriculares, nas diretrizes educacionais, na retórica midiática e na condução das políticas educacionais. Os rumos da educação, a partir dessa trajetória, são denunciadas por Moraes (2009, p. 26) da seguinte forma:

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da Educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo o tipo; aumenta a demanda pela educação à distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem.

O contundente discurso salvacionista de educação, vinculado à ideia de “competências”, do “aprender a aprender”, do “aprender ao longo da vida”, produz a diminuição substancial da compreensão e do interesse da sociedade de modo geral e dos envolvidos com a educação de modo específico em dar-se conta das contradições camufladas pelo próprio discurso. Assim, marginaliza-se o professor em sala de aula, enxugam-se os recursos, abreviam-se os currículos retirando-se deles disciplinas teóricas e “pouco atrativas”,

culpabiliza-se o professor pelo fracasso escolar, reduz-se os cursos de formação, instrumentaliza-se e hostiliza-se a teoria como responsável pela pouca eficiência e eficácia da escola e da universidade em tempos de mudança. No dizer de Moraes (2009, p. 27), “as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos”. Essa concepção hostilizada e deturpada de teoria acaba produzindo uma visão empobrecida de conhecimento, reduzindo-o a um dos múltiplos “saberes”, colocando a “prática” como única teleologia do processo educativo. Na denúncia de Moraes (2009, p. 28), “o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma a experiência em limite de inteligibilidade”, ou seja, “as histórias ou relatos do cotidiano escolar” são transformados em prescrições, derivadas de um “dever-ser” no qual ocorra a “supervalorização das subjetividades do trabalho docente” em detrimento de uma compreensão reflexiva e epistemológica do ato educativo. Assim, nessa hipervalorização da prática denunciada por Moraes (2009, p. 29), “não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção do conhecimento, uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos”.

Moraes (2009, p. 30-31) critica as “epistemologias da prática” referentes à formação docente que tem recebido ampla aceitação na área da educação, inclusive nas pesquisas educacionais. Essas “epistemologias da prática” acabam produzindo um professor cada vez mais pragmático, imediatista, voltado à ação, “tarefeiro” e fragilizado em termos de formação científica e filosófica. Trata-se, no dizer de Campos (2002, p. 86), “de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”. As competências desse professor, nas análises de Campos (2002), estão ancoradas tanto nas propostas “construtivistas de formação” quanto nos “métodos ativos” e nas “psicologias ativas” que já marcaram a agenda das propostas educacionais brasileiras da metade do século XX. Essas “epistemologias da prática” são altamente sedutoras e funcionais, pois hierarquizam o conhecimento pela sua utilidade (MORAES, 2004), convencem pelo “acentuado operacionalismo” e constroem um discurso amparado na “adequação empírica e por sua utilidade instrumental” (MORAES, 2009, p. 31).

Bhaskar (1993, p. 4) critica essas propostas baseadas nas “epistemologias da prática” pela ausência de três dimensões fundamentais do conhecimento: a) ausência de diferenciação, por homogeneizar a realidade pela experiência; b) ausência de profundidade, por limitar o real

ao nível do imediato e restringir a compreensão ao meramente empírico, a imediaticidade da aparência; c) ausência de futuro aberto, por indicar a impossibilidade do novo. Diante dessas ausências, temos claramente o *recoo da teoria* e um visível fenômeno da “penetração do gerencialismo na educação” (SHIROMA, 2003, p. 71), a “desintelectualização”⁴ do professor (SHIROMA, 2003, p. 74), a despolitização de sua formação e a eleição do modelo técnico de capacitação docente.

O recoo da teoria se faz também sentir como resultado, na avaliação de Moraes (2009, p. 32), na presença de certo “pedagogismo” que “coíbe as pesquisas na área”. Quando isso acontece, os professores se sentem “impotentes para intervir e atuar no mundo real” (DUAYER E MORAES, 1998, p. 106-107), tendo em vista a dificuldade de projetar situações que extrapolem o fenômeno empírico ou a imediaticidade do acontecimento.

A teoria na pesquisa sobre a docência na educação superior

Quando nos remetemos à pesquisa em educação, indagamos, necessariamente, pela produção do conhecimento vinculada à educação, de modo mais geral, em relação à docência, num sentido mais estrito. Desse modo, caberia a seguinte pergunta: qual a natureza do conhecimento que produzimos nas pesquisas a respeito da docência na educação superior? Poderíamos nos remeter de imediato à resposta: produzimos conhecimento científico a respeito da educação e da docência.

Assim, precisamos recolocar a pergunta: qual é o papel da teoria na pesquisa sobre a docência na educação superior? Karl Popper, importante epistemólogo do século XX, afirma, na obra *A Lógica da pesquisa científica*, que “as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” (1975a, p. 61-62). Tomadas nas devidas proporções, a metáfora popperiana nos ajuda a entender o lugar da teoria em nossos estudos. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque as redes são o resultado de um processo criativo, ou seja, porque foram pensadas, projetadas e tecidas por alguém com

⁴ Para Shiroma (2003, p. 74), “a profissionalização difundiu-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos os países, mas que inspirou diretrizes distintas quando tratou da posição na divisão internacional do trabalho, entre países centrais e periféricos. No Brasil que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma advogou não só a primazia da formação prática como também tentou [...] desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreveu mais prática para os que já a possuíam, privando-lhes da formação teórica e do acesso à universidade”. Esse movimento de *desintelectualização* do professor proposto pela proposta de reforma manifestada no decreto 3.276/1999 “foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (Shiroma, 2003, p. 74).

uma finalidade, que poderíamos afirmar ser a de resolver um problema de modo minimamente satisfatório, utilizando-se, para isso, do conhecimento já disponível, porém, com abertura para a criatividade, para a projeção de novos modos de compreensão. O processo de produção da rede nos ajuda a compreender, por analogia, o contexto de construção da pesquisa sobre a docência, ou seja, ele é um processo criativo de colocação de problemas e de busca por tentativas de resolução, porém, não se dá no vazio, mas a partir de determinados referenciais práticos, teóricos e metodológicos que amparam o sujeito na formulação e colocação de problemas e na tentativa de sua resolução.

Desse modo, ao propormos a construção de uma nova rede, nos utilizamos de redes já construídas por outros, a partir das quais podemos criar novas redes, ou seja, nos utilizamos dos conhecimentos já produzidos para construirmos outros. No entanto, as nossas redes não podem ser tecidas de qualquer maneira, elas precisam de certo rigor que as torne capazes de articular e produzir novas compreensões, pois, do contrário, apenas continuaríamos lançando as velhas redes, para capturar os mesmos problemas e chegar às mesmas explicações e interpretações, já que, por si só, elas não são capazes de analisar reflexiva e criticamente aquilo que captaram. Por isso, a intencionalidade e a destreza de quem joga as redes e as recolhe é decisiva no processo de explicar, descrever e interpretar, pois é nesse momento que se dá o processo de analisar o capturado, para, a seu respeito, construir uma compreensão. Nesse contexto, poderíamos perguntar: são as teorias que nos permitem colocar um determinado problema, ou o problema que nos impele a buscar determinadas teorias para compreendê-lo? Segundo Popper (1975b, p. 318), “a hipótese (ou teoria, ou expectativa, ou seja, lá o que se chame) precede a observação”, visto que “só com as nossas hipóteses aprendemos que tipo de observações devemos fazer: para onde devemos dirigir nossa atenção; onde ter um interesse”. Com essa posição, Popper (1975b, p. 313-314) critica a concepção que afirma ser a produção do conhecimento acerca do mundo o acúmulo de percepções ou experiências, que podem ser adquiridas de modo espontâneo e, assim permanecem, passando, no mínimo, por um processo de organização e sistematização. Essa compreensão é denominada por ele de “teoria do balde da ciência ou teoria do balde mental”, segundo a qual as percepções “são a matéria prima que flui de dentro para fora do balde, onde experimenta um processo (automático) – algo parecido com a digestão ou talvez com uma classificação sistemática [...]” (POPPER, 1975b, p. 314). Nessa concepção de ciência, a observação adquire papel essencial, uma vez que captaria e colocaria os problemas. Porém, na visão de Popper (1975b, p. 314, grifos do autor), a observação é um processo ativo, que demanda do observador planejamento e observação, pois “não ‘temos’ uma observação (como podemos

‘ter’ uma experiência dos sentidos), mas ‘fazemos’ uma observação” e, assim, “sempre uma observação é precedida por um interesse em particular, uma indagação, ou um problema – em suma por algo teórico”.

Assim, “lançar as redes para captar o mundo” não é algo que se faz desinteressadamente ou espontaneamente, mas uma ação intencional e planejada e, como tal, dirigirá tanto a análise das condições da rede e de seu lançamento quanto a atenção para aquilo que for encontrado, capturado, que é o conteúdo. Isso acontece por que toda a observação ou tentativa de explicação ou interpretação está ancorada em um “sistema de expectativas ou horizonte de expectativas” e aquilo que for encontrado será “uma resposta confirmadora ou corretiva” (POPPER, 1975b, p. 314-315). No entanto, cabe destacar que o “horizonte de expectativas” difere-se por ser mais ou menos consciente, mas também pelo seu conteúdo, ou seja, por aquilo que é o objeto da busca. Nesse caso, o conteúdo buscado pode ou não conformar-se com o “horizonte de expectativas”, cabendo ao sujeito investigador, tanto num caso como no outro, saber lidar de modo adequado, com que lhe é proporcionado pelas condições teórico-metodológicas da pesquisa. Porém, se o pesquisador não dispuser de um referencial teórico-metodológico que lhe permita compreender para além de suas expectativas, não conseguirá fazer o que Popper chama de “reconstruir, ou reedificar, o nosso horizonte inteiro de expectativas; isto é, podemos ter de corrigir nossas expectativas e de encaixá-las em conjunto, mais uma vez, em algo semelhante a um todo coerente” (1975b, p. 317), o que significa ser capaz de rever o processo de seleção, planejamento, lançamento, recolhimento das redes, assim como o tratamento dado ao que foi recolhido. Não conseguindo trilhar tal percurso, o pesquisador ficará preso às suas pré-concepções.

Diante disso, nos parece pertinente continuar no campo das metáforas popperianas e sinalizar para a “teoria do holofote”, ou seja, a de que é a teoria que nos auxilia a projetar o que fazer, como fazer, para onde ir, onde ter um interesse, o que observar, o que fazer com o percebido (tanto quando está de acordo com as expectativas quanto quando as explode), pois “lançar luzes” ou “iluminar”, como se poderia supor como função do holofote, não se reduz a encontrar a “verdade última”, mas a ter “atitude crítica”. Conforme nos diz Popper (1975b, p. 319) a “nova atitude que tenho em mente é a atitude crítica”.

Nesse universo, ponderamos: onde residem as condições para a crítica? Para Ball (2011), residem no potencial da teoria como “veículo para pensar diferente”, “arena para hipóteses audaciosas e análises provocantes”; na discussão de questões como: “Como colocamos nossos problemas de investigação? O que é uma questão que pode sem dúvida ser qualificada como de pesquisa em educação? Qual o nosso foco?”. Ou, conforme nos chama

atenção Gatti (2012, p. 20), no reconhecimento de que a “teoria, de um lado, permite a elaboração do conhecimento já produzido e, de outro lado, ela é apoio para a busca de novos conhecimentos”, porém, temos que considerar que elas são históricas e que, por isso, precisam passar pelo “crivo epistemológico da reflexão filosófica e da ciência” a fim de evitar a mera erudição, como nos alerta Paviani (2013, p. 45-49); na recolocação da teoria em posição ao seu recuo, como aponta Moraes (2009) e Duayer e Morais (1998), na tentativa de evitar o pedagogismo que dificulta as pesquisas na área, tendo em vista o extrapolar o fenômeno empírico ou a imediaticidade do acontecimento.

Considerações finais

Um balanço provisório do que arrolamos neste ensaio nos leva a sugerir e afirmar que não se produz conhecimento com seriedade sem a presença forte da teoria. Nesse sentido, nos filiamos às reflexões de Ball (2011), Moraes (2009), Shiroma (2003) e Popper (1975a): concordamos com Ball (2011, p. 92) quando defende a posição de que a ausência de teoria se torna um entrave “para o pensamento crítico e criativo do pesquisador”; reforçamos a crítica de Moraes (2009, p. 31) quando denuncia que o percurso das “epistemologias da prática” acaba produzindo uma concepção de formação pautada pela “utilidade instrumental”; ressaltamos a crítica de Shiroma (2003, p. 71) quando afirma que o recuo da teoria produz um visível fenômeno “da penetração do gerencialismo na educação”, uma “desintelectualização do professor” e uma “despolitização de sua formação”; damos razão a Popper (1975a) quando diz que “as teorias são redes” e que precisamos “tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” para capturar o real.

Não se pode e é visivelmente empobrecedor acreditar que se possa produzir conhecimento a respeito da docência na educação superior e pesquisa em educação sem um conceito forte de teoria e de teorização. A experiência sensorial centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e incapaz de indagar-se. Como nos alerta Moraes (2009, p. 47), “o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender” não consegue ultrapassar as mistificações do cotidiano, muitas vezes produtoras de “categorias falsas ou ilusórias de si mesmas”. A desqualificação do conhecimento historicamente produzido e o recuo da teoria acabam contribuindo para uma concepção relativista e cética do mundo, visivelmente pernicioso para o avanço das transformações sociais tão necessárias em tempos de crise. Não se consegue produzir uma “práxis transformadora” e uma compreensão ampliada da prática sem uma mediação teórica que nos

possibilita “descortinar”, “desvelar”, “desembaçar” as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras, como nos mostrou Becker (1993), a vinte e três anos, a respeito da epistemologia do professor. Tanto a ação docente como a pesquisa não podem estar desvinculada de suas compreensões epistemológicas caso queiram ser espaço de efetiva “reflexividade crítica”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, W. J.; LOPES, R. P.; OLIVEIRA FILHO, D.; BARROS, P. M. M.; OLIVEIRA, R. A.. Aprendizagem por problemas no ensino de engenharia **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 267-268, abr.2016.
- BALL, S.. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011
- BECKER, F.. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COELHO, M.L. Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 57-90, abr. 2016.
- CONCEIÇÃO, J.S; NUNES, C.M.F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.
- FAVERO, A. A; TONIETO, C.; ODY, L. C. (Org.). **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- GATTI, B, A. A.. construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34. 2012.
- BHASKAR, R. **Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy**. Londres: Verso.1993.
- CAMPOS, R. F.. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Florianópolis: UFSC. [Tese de doutorado]. 2002.
- DIÓGENES, E. M. N.. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 333-353, 2014.
- DUAYER, M.; MORAES, M. C. M.. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v.16, n.29, p. 63-74, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio do século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

KRAWCZYK, N.. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.12, p. 3-11, 2012.

LACERDA, C. R.. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas educacionais. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação .In: ALMEIDA, M.L.P.; MENDES, V. H. (Orgs.). **Educação e racionalidade**: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado de Letras. 2009

MARTINS, Â. M.. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.36, n.2, p. 379-393, 2011

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, DF: INEP, 2000.

NÖRNBERG, N.E; FORSTER, M.M.S. Ensino superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS. 2013.

POPPER, K.. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, Edusp. 1975a

_____. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1975b

QUARESMA, A. G.; MAGALHÃES, C. M.; PASSOS, A. N.. A interdisciplinaridade e o uso das TIC em políticas públicas: relato de experiência de metodologia acadêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 37-56, out. 2016.

SALES, M. P. S; MACHADO, L. B.. Sentidos e competências para o exercício da docência do magistério superior: um estudo de representações sociais. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 211-234, abr.2016.

SANTOS, D. A. S.; AGUIAR, M. G. G.. O portfólio como instrumento didático: o processo de construção/constituição do “ser professor”. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 91-112, abr.2016.

SCHÖN, D.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997

SCHÖN, D.. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós. 1998

SHIROMA, E. O.. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas educacionais. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A.. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 67-90, abr. 2015.

SOUZA, A. R.. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 355-367, 2014.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto alegre, Artmed, 2007.