

# **Construção Identitária e Profissionalização da Docência Universitária a Partir de Uma Autobiografia**

## ***Identity Construction and Professionalization of University Teaching From an Autobiography***

**Roniel Santos Figueiredo**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
ronielbiologia@hotmail.com

### **Resumo**

O campo de estudo sobre a docência universitária tem crescido nas últimas décadas e diversas problemáticas relacionadas a essa temática tem sido debatidas, principalmente ligadas ao fato de muitos/as docentes do ensino superior apresentarem lacunas na dimensão didático-pedagógica. Neste sentido, esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um docente universitário do ensino privado, em uma autonarrativa dos seus percursos, percalços e vivências. A partir das reflexões realizadas, a formação da identidade docente é percebida como um constructo que dialoga com as vivências do docente em vários campos de sua vida e que esses fatores se relacionam diretamente com o processo de profissionalização da carreira do docente do Ensino Superior.

**Palavras chave:** Identidade Docente, Ensino Superior, Ensino de Graduação.

### **Abstract**

The field of study on university teaching has grown in recent decades and several issues related to this theme have been debated, mainly linked to the fact that many higher education teachers have gaps in the didactic-pedagogical dimension. In this sense, this work aims to report the experience of the university professor in private education, in a self-narrative of their paths, mishaps and experiences. From the reflections made, the formation of the teaching identity is perceived as a construct that dialogues with the teacher's experiences in various fields of his life and that these factors are directly related to the professionalization process of the Higher Education teacher career.

**Key words:** Teaching Identity, University education, Undergraduate Teaching.

### **Primeiras palavras...**



Para as pessoas que decidem se enveredar pela trajetória acadêmica, muitas vezes, a docência universitária se torne um objetivo a ser alcançado. Esse desejo é possivelmente impulsionado pela notoriedade social que a universidade conquistou no decorrer da história enquanto espaço de produção de conhecimento. Além disso, as universidades se constituem, muitas vezes, em centros de pesquisa e os profissionais interessados na investigação científica encontram também neste espaço um caminho para a realização dos seus estudos.

Neste sentido, o campo de estudo sobre a docência universitária tem crescido nas últimas décadas e diversas problemáticas relacionadas a essa temática tem sido debatidas, principalmente ligadas ao fato de muitos/as docentes do ensino superior apresentarem lacunas na dimensão didático-pedagógica, muitas vezes associada à resistência em reconhecer que esse aspecto é importante para o desenvolvimento da atividade de ensino.

Um aspecto relevante nesse contexto é a supervalorização do docente enquanto pesquisador em detrimento de suas atividades de ensino. Pois, comumente, acredita-se que apenas o conhecimento de alguma área específica é suficiente para realizar também o ensino, ou seja, baseado no entendimento que basta saber para poder ensinar, desprezando os aspectos pedagógicos dessa atividade. Neste sentido, muitos docentes universitários reproduzem práticas que vivenciaram como alunos em seus cursos de graduação, sem levar em consideração aspectos individuais de cada turma, tornando da atividade de ensino, em alguns casos, um processo maçante de repetições (CORTELA, 2016).

Neste sentido, é fundamental enxergar a docência universitária como um processo complexo e que se articula com a própria universidade e seu papel científico, social e cultural, contribuindo para pensar que a docência universitária se entrelaça com o espaço universitário em uma perspectiva contínua, cambiante e incompleta. Esse olhar proporciona a desestabilização de alguns discursos que enunciam a docência universitária como um exercício desvinculado do caráter científico ou uma naturalização em que haja pessoas destinadas que possuem o dom de ensinar, logo, estas não precisam de processos formativos (MELO, 2018).

Em qual momento o docente universitário é formado? Quais os instrumentos básicos para a docência universitária? Qual a formação mínima para o desenvolvimento da docência no nível superior? Quais os trajetos e percalços na construção de uma docência universitária efetiva? O que é uma docência universitária efetiva? Esses foram alguns dos questionamentos que me mobilizaram na construção desse texto e que são bastante relevantes para a reflexão sobre a área da docência universitária. Sem o intuito de dar conta de responder esses questionamentos, objetivo neste texto relatar a minha experiência como docente universitário, em uma autonarrativa dos meus percursos, percalços e vivências.

Assim, essa pesquisa se ancora em uma perspectiva (auto)biográfica que segundo Ferrarotti (1988) se estabelece no campo das micro relações sociais, pois o processo de narrativa sempre implica um interlocutor. Nesse sentido, a narrativa de si mesmo se ancora em um processo de seleção que demonstra a intencionalidade dos pontos que são considerados como relevantes de serem trazidos à tona no processo de contar/narrar. Mas, as nossas memórias não são lineares ou/e exatas, elas transcorrem de acordo com os nossos sentimentos diante dos episódios contados e descritos pelos/as sujeitos/as que os narram, que se tornam sujeitos/as do discurso. Para Jovchelovith e Bauer (2002) as narrativas possuem diversas possibilidades de perspectivas de serem contadas, e são possíveis de serem encontradas em muitos espaços de sociabilidade.

Esse texto se apoia nos referenciais pós-críticos e pós-estruturalistas para refletir a



respeito das questões apresentadas. Esse movimento epistemológico problematiza, borra, questiona, bricola com as estruturas e as concepções de verdades, compreendendo o quão são limitadas as explicações e os modelos generalistas que normatizam a sociedade contemporânea, voltando, portanto, a atenção para as minúcias, que escapam e subvertem a “ordem” naturalizante e naturalizada. Nessa abordagem, ao priorizarmos também os questionamentos e problematizações “provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas” (LOURO, 2007, p. 214). Inclusive, rompemos com o modelo pergunta/resposta. Não temos a intenção de responder todas as perguntas, nem acreditamos que todas elas precisam ser respondidas, algumas têm apenas o intuito de fazer pensar sobre um determinado tema.

### **Um professor da educação básica no ensino superior – os caminhos constitutivos da docência universitária**

Eu me formei em Ciências Biológicas em uma universidade pública da Bahia em 2015 e comecei a lecionar no terceiro semestre da graduação (2012), na época com 18 anos de idade. Neste processo, fui me construindo e sendo construído enquanto docente paralelamente ao processo de formação inicial vivenciado na universidade. Durante a minha trajetória de professor da educação básica lecionei em escolas de contextos diferentes: públicas, privadas, centrais, periféricas e do campo. Por mais desafiador e inquietante que o contexto escolar seja eu me sentia preparado para lidar com as problemáticas apresentadas, pois durante a formação inicial eu tive contato com discussões que dialogavam sobre a educação básica. Assim, fui me constituindo como um professor de Ciências e Biologia do ensino básico.

Neste sentido, percebo que a graduação me possibilitou pensar a construção de minha identidade docente para um contexto de educação básica, mas ao ingressar no ensino superior percebi que neste processo inicial de formação não tive momentos de diálogos sobre esse nível de ensino. Sobre essa questão Feldkercher (2016, p. 230) diz que:

Para a formação de professores da educação básica existem Diretrizes. Por exemplo, a Resolução do CNE/CP no 1/2002 apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos que formam professores para atuação nesse nível de ensino. Já para a formação ou preparação do professor da educação superior, inexistem quaisquer diretrizes.

Assim, para a atuação docente na educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB é necessária formação em licenciatura de nível superior ou formação no curso normal, de nível médio. Para a docência universitária esta mesma lei orienta que o professor seja prioritariamente preparado em cursos de mestrado ou doutorado, não apontando uma formação específica para a docência. Assim, não existem cursos próprios para a formação de professores do ensino superior (BRASIL, 1996).

Com o intuito de investir no campo da pesquisa e também me tornar docente do ensino superior, ingressei no mestrado em 2016 e defendi a dissertação em dezembro de 2017



discutindo sobre as questões de gênero, sexualidade e relações étnicas no ambiente escolar<sup>1</sup>.

Neste Programa de Pós-graduação tive o meu primeiro contato com a docência universitária a partir da disciplina Estágio de Docência, uma disciplina de 30 horas. Uma questão que pode diferenciar a minha experiência no estágio docência da vivência de outros/as alunos/as de pós-graduação é o fato de ela não ter sido realizada no âmbito de cursos de graduação, mas no curso de extensão “Gênero, Raça e Diversidade Sexual” ofertado pelo Órgão em que o Programa de Pós-Graduação funciona. Para se matricular nesse curso é apenas necessária a formação no ensino médio. Apesar disso, todas as pessoas que participaram no ano em que estagiei possuíam formação de nível superior concluída ou em curso. A maioria deles/as eram licenciados/as e alguns/algumas eram profissionais da área de saúde.

Esse curso de extensão ocorre de maneira modular com um módulo por mês com duração de 16 horas dividido em dois dias, geralmente aos finais de semana (sábado e domingo). Assim, durante o período de estágio tivemos alguns momentos de diálogo com o professor da disciplina, observação e co-participação e no final planejamos e ministramos um módulo do curso sobre uma temática que estivesse associada ao tema que iríamos dialogar em nossas pesquisas. Desta forma, ministrei o módulo intitulado “Sexismo, Lesbo-homo-bi-transfobia e Diversidade Sexual”.

Se por um lado essa dinâmica adotada pelo Programa é algo positivo, pois possibilita que o/a pós-graduando/a dialogue diretamente sobre a sua temática de pesquisa e contribua para o fortalecimento da relação universidade-comunidade, por outro lado, esse formato de estágio pode não contribuir efetivamente para o desenvolvimento da docência no ensino superior, pois ao ser desenvolvido em um curso de extensão é como se criasse um microambiente que, em muitos aspectos, destoa da rotina construída nas salas de aula da graduação, além de focar a temática de diálogo na pesquisa desenvolvida, contribuindo mais uma vez para a formação enquanto pesquisador/a, em detrimento da formação enquanto professor/a do Ensino Superior. Apesar disso, tivemos diversos momentos de diálogos sobre aspectos didáticos que perpassavam também pela docência universitária na disciplina. Esse contexto, no entanto, não é algo comumente visto nos programas de pós-graduação como aponta Geovana Melo (2018, p. 27):

A pós-graduação *stricto sensu* contribui com a formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, é descompromissada quanto aos conhecimentos profissionais do campo da docência. Há nesses cursos o aprofundamento e a especialização em determinado campo do conhecimento bastante peculiar, num processo de verticalização da formação. Essa configuração constitui-se em um despropósito, pois, um número expressivo de egressos desses cursos atuará na docência. Assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores, dadas as conformações e especificidades da formação centrada no eixo da pesquisa.

Assim, o fazer docente universitário pode ser considerado paradoxal, pois se por um lado é

---

<sup>1</sup> Dissertação intitulada: “Eu comecei a ser vista assim: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com a viadagem [...]”: etnias, sexualidades e gênero em discurso. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2018/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-RONIEL-FIGUEIREDO.pdf>



fundamental que o professor contribua instigando o seu aluno a desenvolver sua capacidade investigativa, por outro, as lacunas formativas supracitadas podem contribuir negativamente nesse processo.

Concomitantemente à docência universitária, continuei a ser professor da educação básica e em alguns momentos utilizei de metodologias e aspectos didáticos semelhantes em ambos os níveis com grande assertividade dos/as alunos/as. Durante esse processo de exercício duplo do magistério comecei a me questionar o que diferencia o trabalho de um docente da educação básica de um professor universitário? Obviamente o nível de ensino possui as suas especificidades e objetivos próprios, no entanto, o fazer docente é o mesmo: ensinar (não apenas, mas como função primeira) (FELDKERCHER, 2016). No entanto, a ideia de docência universitária é carregada simbolicamente de significados que parecem possibilitar um status social e profissional elevado em detrimento do designado aos/as professores/as da educação básica. Esse contexto também já foi problematizado por outros autores como Rios (2011, p. 30): “O que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo ‘universitário’ não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo ‘professor’? Que tarefas se apontam nesse substantivo?”.

Essa situação é problemática para o campo da profissionalização docente, pois dentro de um mesmo campo de atuação existem diferentes graus de valorização profissional e, por vezes, a ideia que transparece é que o ensino universitário é um processo que está fora do campo da própria docência e que se projeta de maneira superior e desarticulada das dimensões pedagógicas que são fundamentais para o desenvolvimento das atividades de ensino. Além disso, esse contexto contribui para a fragmentação da classe docente em professores primários/secundários e professores do ensino superior e esse fator pode fragilizar as próprias lutas do magistério.

### **A construção de uma identidade profissional na docência universitária**

O conceito de identidade é um conceito amplo, com um grande arsenal de autores/as que o discutem, tendo como bases as mais variadas perspectivas e escolas do pensamento, desde aqueles que a percebem como algo estático e essencializado até os/as que percebem como mutável e flutuante. Stuart Hall (1997) compreende que houve uma proliferação discursiva a respeito da[s] identidade[s], marcada por uma visão pós-moderna de descentralização, descontinuidade e instabilidade. Em suas teorizações, Deborah Britzman (1996) propõe a percepção das identidades por uma perspectiva parcial, fluída, incompleta, cambiante e que se articula com elementos sociais.

Para Hall (1997) o/a sujeito/a pós-moderno não tem uma identidade fixa ou estável, mas identidades que são transformadas continuamente no decorrer de sua vida, sofrendo influências dos diversos sistemas culturais que toma parte. O/A sujeito/a passa a ser visto por uma perspectiva histórica e não biológica, “ativando” diferentes identidades em diferentes contextos, que são, por muitas vezes, contraditórias, impulsionando-o(a) por direções diferentes. Não cabe, portanto, uma ideia de estabilidade, pois o/a indivíduo/a não é visto/a como portador/a de apenas uma identidade, mas de várias que se entrecruzam e se [re]arranjam no decorrer da vida de cada pessoa.

Assim, o/a sujeito/a da pós-modernidade se caracteriza pela contínua presença da mudança,



inconstância e transitoriedade. Esse olhar gera uma ruptura com o que se pensa do ser humano moderno, enquanto ser identitariamente estável, contínuo e centrado, possibilitando que muitas pessoas compreendam esse processo como uma “crise de identidade”. No entanto, só é possível pensar em crise de identidade quando se tem como premissa a ideia que ela é fixa e imutável (HALL, 2009; HALL, 1997; WOODWARD, 2009).

Pensar a identidade docente de qualquer nível nesta perspectiva pós-moderna é compreender que os processos que constituem cada professor/a é diferente/singular e que esta se articula com diversas outras identidades que são formadoras daquele/a profissional. Assim, por mais que os processos formativos, muitas vezes, visem às homogeneizações, há escapes e “vazamentos” que escoam pelas tentativas de enquadramentos. Neste sentido, falar sobre a identidade docente e o seu processo de profissionalização é também reconhecer a contingência e limitações dessas descrições, percebendo que não existe apenas uma identidade docente, mas identidades e perfis.

Sobre a profissionalização docente, o ato de se profissionalizar está associado à instrumentalização dos aspectos necessários para desenvolver alguma profissão e se constituir enquanto profissional de determinada área. Neste sentido, ao falar de formação de professores universitários, este processo se articula diretamente com as formações supracitadas, mas não somente com elas, pois a profissionalização docente ocorre durante toda a vida a partir das diversas instâncias e contatos que o/a professor/a faz durante a sua trajetória, significando e ressignificando o seu próprio fazer docente.

Sobre a minha experiência identitária, ingressei como professor universitário em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada em 2018, a partir de uma seleção em que foram avaliados os títulos, experiências docentes e didática. O fato de minha experiência enquanto professor universitário ser em uma faculdade privada provavelmente possibilita que a minha vivência seja diferente das experiências dos docentes de instituições públicas, pois as faculdades particulares costumam ter um foco voltado para a atividade de ensino, secundarizando as atividades de pesquisa e extensão. Como explana Cortela (2016, p. 10):

[...] os professores das faculdades ou universidades particulares, em sua maioria, não se dedicam às atividades de pesquisa e/ou extensão. Ocupam-se, primordialmente, com as atividades de ensino e têm pouca influência na definição dos rumos pedagógicos das instituições onde trabalham, dentro de certa instabilidade empregatícia, condições diversas daquelas enfrentadas por docentes que atuam em universidades públicas.

A reflexão sobre esses movimentos que ocorrem nas faculdades privadas também é um importante processo para pensar a docência universitária, pois a privatização do ensino superior proporcionou um aumento expressivo no número de vagas em faculdades particulares. Assim, o quantitativo de matrículas em instituições privadas é aproximadamente cinco vezes maior que nas públicas e conseqüentemente o quantitativo de docentes nessas instituições é superior ao das públicas também (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2018).

Como dito, paralelamente a minha trajetória de professor universitário continuei a lecionar na educação básica, pois nas instituições privadas geralmente não se tem o regime de dedicação exclusiva e muitas vezes os/as docentes acumulam cargos em outras instituições. Essa situação também foi notada por Tânia Siqueira (2009) ao realizar um estudo com professores/as universitários/as de instituições privadas de ensino superior em Brasília e



percebeu que a maioria deles/as acumulava ao menos dois vínculos empregatícios.

Outra particularidade das instituições privadas é que o regime de trabalho é considerado “horista”, ou seja, a composição salarial do/a docente é gerada a partir do quantitativo de aulas que ele/a ministra. Se por um lado, esse regime gera a ideia que o/a professor/a pode escolher o quanto irá trabalhar e conseqüentemente o quanto irá ganhar, por outro lado, esse regime contribui para que o docente pegue uma carga horária de ensino bastante elevada, diminuindo a possibilidade de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Sobre essa questão Siqueira (2009) diz que:

O regime de trabalho horista [...] legitima um modelo de trabalho precarizado no sistema de ensino superior privado, mediante a aparente liberdade do docente na determinação do seu salário, em vista da quantidade de horas que consiga ministrar, sem levar em consideração a carga de trabalho além das aulas ministradas, bem como torna o docente o responsável pelo seu próprio ganho.

Iniciei lecionando nos cursos da área de saúde (Farmácia, Nutrição e Odontologia) ministrando disciplinas consideradas do ciclo básico e que tinham relação direta com a Biologia, quais sejam: Biologia Geral e Histologia; Anatomofisiologia; Imunologia e Meio Ambiente e Sociedade. Apesar de ser licenciado e ter cursado essas disciplinas na graduação, elas não dialogavam com a minha área de pesquisa ou de pós-graduação e durante os primeiros semestres reproduzi em muitos aspectos as metodologias e atividades que meus professores da graduação utilizaram no meu processo formativo inicial.

Por mais que não seja possível traçar um caminho unívoco para a construção da docência universitária, a observação e reprodução da prática de professores da graduação é um importante aspecto nesse processo, principalmente no início de profissão. Assim, construímos enquanto professores/as durante toda a vida, inclusive, antes mesmo de entrarmos em cursos de formação universitários. Afinal, nós fomos escolarizados e temos contato com “perfis docentes” que nos fazem pensar qual professor/a desejamos ser e qual o perfil que queremos nos afastar. Assim, durante a nossa trajetória, o nosso olhar muda, a percepção se altera, mas as conexões que estabelecemos com a escola/universidade foram/são instituídas durante toda a nossa vida.

Difícilmente eu conseguiria precisar o momento em que deixei de reproduzir as práticas de meus professores no ensino superior e passei a desenvolver a minha identidade enquanto professor universitário. Apesar disso, reconheço hoje as singularidades de minha prática pedagógica, sobretudo na relação que tento estabelecer com os/as discentes como protagonistas do processo de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Reconheço que a relação com os/as alunos/as foi fundamental nesta construção identitária, pois o olhar atento para a devolutiva dos/as discentes possibilitou que eu vivenciasse a constate reflexão sobre a minha atividade pedagógica e sobre os seus desdobramentos no ensino que eu pretendia desenvolver. Assim, comumente eu dialogava com os discentes para que relatassem quais as formas que consideravam mais efetivas para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Apesar de ouvir respostas diferentes, a maioria delas tinham como teor “atividades dinâmicas”, “atividades envolventes” e “atividades diferentes”.

A demanda dos/as meus/minhas alunos/as fez com que eu me aproximasse do campo das



atividades que são consideradas como metodologias ativas, que apesar de um ser um termo relativamente novo no campo educacional, já é realizado por muitos/as professores/as no decorrer do tempo, pois “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Deste modo, para além das aulas expositivas em que eu produzia os slides e passava dois ou três períodos expondo para os discentes, como muitos dos/as meus/minhas professores/as da graduação, comecei a incluir atividades que possibilitassem que os discentes buscassem a [in]formação através de jogos, softwares, trabalhos e dinâmicas em que os/as alunos/as, orientados/as por mim, buscavam estratégias de construção de seus conhecimentos. Não abandonei as aulas expositivas dialogadas, apesar das críticas que são designadas a elas, ainda percebo essa estratégia metodológica como importante no processo de ensino, mas elas deixaram de ser centrais e passaram a compor um quadro didático mais amplo.

## Considerações finais

A dimensão pedagógica da docência universitária ainda é uma fragilidade presente neste campo, muitas vezes, associada ao fato de não existirem diretrizes que apontam claramente quais os caminhos formativos para estes docentes, designando prioritariamente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* essa preparação (e não formação). Contudo, esses cursos tendem a voltar a sua atenção para a formação do/a pesquisador/a e não do/a professor/a. Além disso, o estágio docência ofertado por esses cursos, muitas vezes, não possibilitam a vivência efetiva do fazer docente universitário.

Sobre o processo de formação identitária do docente universitário esta se constrói no decorrer de toda a trajetória do docente e dialoga com as suas outras identidades. Deste modo, não é possível estabelecer uma identidade docente, mas identidades transitórias, mutáveis e que são potentes ao apostar nessas características. Além disso, há outros fatores que atravessam a construção dessa(s) identidade(s) docentes como a Instituição de Ensino Superior que o professor está vinculado. Destaca-se, neste contexto, as diferenças entre instituições públicas e privadas. Em que as primeiras, geralmente, possibilitam um investimento de tempo do docente para as atividades de pesquisa, enquanto as segundas focam no processo de ensino que é “o produto comercializado” por essas entidades.

A respeito da identidade docente em qualquer nível e, de modo especial a superior é necessário compreender que os processo de constituição identitária se dá de modo diferente e diversas questões atravessam esse processo, inclusive a interação da identidade docente com as outras identidades que são formadoras daquele/a profissional. Neste sentido, por mais que as formações busquem, muitas vezes, processos únicos para todos os indivíduos não é possível garantir que os efeitos e aprendizagens serão as mesmas. Portanto, falar sobre a identidade docente e o seu processo de profissionalização é também reconhecer a contingência e limitações dessas descrições, percebendo que não existe apenas uma identidade docente, mas identidades e perfis.

Por fim, é necessário que a docência universitária seja constantemente revista, de modo a se repensar continuamente todos os aspectos administrativos, sociais e culturais, contribuindo para que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam também protagonizadas pela

comunidade acadêmica e sociedade do seu entorno. Destaca-se também a necessidade de processos formativos continuados para professores do Ensino Superior de modo a contribuir com a redução da lacuna pedagógica ainda presente neste setor.

## Agradecimentos e apoios –

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## Referências

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CORTELA, B. S. C. Práticas inovadoras no ensino de graduação na perspectiva de professores universitários. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 9–34, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2016.2114.

FELDKERCHER, N. Docência universitária: o professor universitário e sua formação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p. 223-247, 2016.

FERRAROTTI, F. **O método (auto)biográfico e a formação: 17-34**, Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, 2007.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.



RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

SANTOS, B.S; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

SIQUEIRA, T. C. A. de. Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. **Revista de Ciências Sociais**. v. 40, n. 2, p. 62-71, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

