

Docência na Educação Superior: implicações para aprendizagens significativas e para a efetividade formativa de novas gerações

Prof.^a Dr.^a Bernardete A. Gatti

INTRODUÇÃO

*“Diga-me e eu esqueço.
Ensine-me e eu me lembro.
Envolva-me e eu aprendo.”*
Benjamin Franklin

Embora boa parte dos docentes do ensino superior tenha sua identidade profissional construída em torno de sua área de conhecimento, na educação superior eles são necessariamente professores. A ambiguidade de suas identidades (biólogo e/ou professor; físico e/ou professor; sociólogo e/ou professor...) aparece nos estudos realizados com os docentes desse nível educacional. (ZABALZA, 2004; FERREIRA, 2010) Alguns têm maior clareza de seus papéis e funções e se identificam, por exemplo, como biólogo-professor, professor-médico, professor-engenheiro, ou, também, “sou assistente social e professora”, “sou médico e professor”, evidenciando uma integração identitária que é mediada por uma construção consciente de sua inserção social. Esse posicionamento mostra também o grau de consciência social quanto a suas responsabilidades como cidadão e trabalhador. Um professor está envolvido com a criação de ambiências de aprendizagem na educação superior, o que envolve capacidade de se comunicar de modo inteligível e motivador com as novas gerações que adentram esse nível de ensino. Porém, os docentes do ensino

superior, em sua maioria, não estão preparados para esse papel educacional. Em muitos casos, para profissionais de várias áreas, dar aulas em algum curso do ensino superior é um “bico”, ou, ajuda a “valorizar o currículo pessoal”. Muitos pensam que basta ir à sala de aula e apresentar o conteúdo e, pronto. Aliada a essa questão de identidade profissional, que tem a ver com valores assumidos e compromisso social, então, está o fato dos docentes da educação superior não terem, em geral, formação mais específica para a docência, o que, em muitos casos tem sérias consequências para o aprendizado e a formação dos estudantes, que hoje, são em maioria jovens adolescentes ou adultos jovens, em formação, em desenvolvimento. (CUNHA et al, 2013; VEIGA, 2014; GATTI, 2019).

Esta situação levanta algumas questões para reflexão. A educação superior, embora estruturada de maneiras diversas volta-se à formação das novas gerações, e cada ato educacional aí adquire importância ímpar no que respeita à sua contribuição para a criação de possibilidades de aprendizagens que propiciem conhecimentos (não apenas meras informações) de modo a criar possibilidades cognitivas e de ação no contexto de valores e atitudes o quê, em última instância, tem a ver com a preservação da vida humana, do ambiente, natural e social, da cultura, do cuidado de si e do outro, no contexto de uma ideia de cidadania.

1. A docência na educação superior e a formação dos estudantes

Assim como na educação básica antigamente se concebia a criança como um “homúnculo” e não um ser a ser formado e educado a partir de sua etapa específica de desenvolvimento humano, na tradição clássica da cultura universitária concebe-se o estudante que adentra o ensino superior como sendo um adulto plenamente desenvolvido, e as reflexões e cuidados com sua formação e aprendizagens não é objeto de preocupação para a maioria dos docentes. Hoje, isto é um equívoco. Primeiro, a média de idade de entrada na educação superior

caiu nas três últimas décadas e a maioria dos estudantes nesse nível se coloca no conjunto de adolescentes jovens ou jovens adultos. Segundo, amplas camadas populacionais estão adentrando nos cursos superiores, com suas diferenças educacionais, sociais, culturais, de motivação e expectativas. Além disso, com a complexificação dos conhecimentos acumulados científica, tecnológica e socialmente, e um contexto social que se mostra cambiante e instável, com os novos comportamentos e valores variados vigentes, as exigências formativas em relação às novas gerações mudaram de perspectiva em relação ao praticado até meados do século passado. Tanto do ponto de vista curricular, como do ponto de vista didático. A revolução nas formas de comunicação e nas mídias, a pervasividade das tecnologias no contexto social, e as novas formas de expressão e linguagem, compõem o contexto em que a juventude hoje se desenvolve. Mas, nossa herança acadêmica, em seus aspectos educacionais, herança principalmente europeia, que alimentou a constituição de nossas universidades em seus princípios no século XX, deixaram marcas culturais que se alicerçam em concepções formativas constituídas nos séculos dezoito e dezenove, que quase só continham preocupações cognitivistas e nas quais a preocupação com as relações professor-alunos não se faziam presentes. A constituição da sociedade humana mudou. E, mudou muito. A história tem seu dinamismo próprio, o qual dificilmente é controlável. Quem imaginaria há um século um mundo cibernético como o que estamos construindo? Por outro lado, influências mais recentes trouxeram a perspectiva da fragmentação de conhecimentos, bem como da excessiva especialização, o que alimenta processos de informação mas, não, processos de construção dos conhecimentos, de capacidade reflexiva e de escolhas. É uma perspectiva que não contribui para a construção de capacidade de solução de problemas e de situar questões em seu contexto, como hoje se demanda no mundo social e particularmente no mundo do trabalho. Essas perspectivas de ensino conservadas e reificadas implicam até hoje pouca preocupação dos docentes do ensino superior sobre sua atuação como

profissional que deve criar boas condições de aquisição de conhecimentos de modo significativo pelos seus estudantes, e ter, também, preocupação sobre as condições desses estudantes para aprender aquilo que se julga devem aprender – suas condições prévias de formação. Não se detecta preocupação com uma filosofia educacional para a sociedade contemporânea, visão mais ampla para objetivar a formação de cidadãos e profissionais conscientes de seu papel nas comunidades das quais participa ou participará. Fica-se com as preocupações teóricas ou práticas relativas a “dar ou passar informação” na perspectiva de uma tarefa a cumprir em uma via só – do professor para o aluno, sem preocupar-se com os aspectos formativos desses estudantes: o outro lado dessa via. Nos processos de ensino há uma relação em duplo sentido e a reponsabilidade de quem tem um conhecimento a compartilhar é considerar as condições e os meios para o sucesso desse compartilhamento. E, que ele não se processe como mera reprodução, mas, como possibilidade de construções vivas por parte de quem quer e precisa aprender, e, por essa razão aí está com seu professor.

Há, então, algumas questões sobre as quais refletir. Primeiro sobre a relação informação/conhecimento. Segundo sobre a quem o docente se dirige nas salas de aula, nos laboratórios ou outros ambientes educacionais. Terceiro: como se dirige, porquê e para quê.

Informação e conhecimento

A distinção entre informação e conhecimento tem sido muito considerada, especialmente por intelectuais da área das Tecnologias da Informação. Mas, aqui trata-se de questionar seu significado na perspectiva da formação intelectual das novas gerações. No senso comum, em geral, os dois termos são tomados como sinônimos. No entanto, considerando a perspectiva educacional das aprendizagens uma pessoa bem informada não é necessariamente uma pessoa que detém propriamente conhecimentos. Ela pode ter um repertório de notícias

sobre diversos assuntos mas, não domina esses assuntos em suas origens, construção, fundamentações, seus contextos de referência e as fronteiras que os circunscrevem. Obter informações faz parte do conhecer mas, não é exatamente conhecer na perspectiva do domínio cognitivo de um assunto. Na cotidianidade os dois termos se confundem. Quando se fala: “tenho conhecimento que ela está em São Paulo.”; “não tomei conhecimento do ocorrido”; “Tomei conhecimento que o governador vai lançar um projeto” ; etc., o que se está dizendo, na verdade, é que se está ou não informado disto ou daquilo. Informação é uma abstração informal, uma representação que tem algum significado para alguém, uma percepção interior, como sentir dor ou sentir frio, ou ainda, uma representação simbólica, reprodução de um texto falado ou escrito, de imagens, sons. (SETZER, 2014).

Já, a organização das informações em uma estrutura de relações e sentidos, compreensivas ou explicativas, confrontáveis, comparáveis, permitindo a construção de abstrações, teorias, é conhecimento. Conhecimento é uma construção pessoal, a partir da realidade experimentada, e que permite deduções, abduções ou inferências fundamentadas.

Assim, na ambiguidade da linguagem cotidiana pode-se dizer “conheço a teoria da relatividade” em dois sentidos: (a) estou informado que a teoria da relatividade foi formulada; ou (b) tenho o domínio da formulação da teoria da relatividade. São duas condições muito diferentes. Em (a), o sentido é: tomei conhecimento de (senso comum); em (b), o sentido é: estudei a teoria, seus pressupostos e arcabouço matemático, o que empiricamente comporta, refleti sobre ela e a compreendo. Na educação visa-se ambos os domínios: informar e levar à construção de conhecimentos. Este último aspecto é a meta do trabalho de ensinar, a essência do trabalho docente, que se completa, como já dissemos, com a possibilidade de construção de valores sociais em torno desse conhecimento. Levar ao conhecimento, neste sentido, visa a construção da autonomia intelectual dos estudantes, desenvolvendo capacidades de distinguir,

relacionar, ter olhar crítico, formular juízos, assumir atitudes e tomar decisões, intelectuais e sociais. Não se trata de formatar mentes mas, sim, de propiciar construções cognitivas autorais e valores pessoais significativos socialmente, que permitam escolhas autônomas.

Os estudantes

Em um contexto de ampliação da escolaridade e de expansão acelerada do ensino superior, particularmente nas duas últimas décadas, uma questão que se coloca é: quais mudanças podem ser observadas nas características dos estudantes da educação superior? A relação juventude e acesso ao ensino superior é tratada, entre outros, em estudo de Picanço (2016), no qual faz comparações sobre a mudança de características entre os estudantes do ensino superior com base em dados das Pnads de 1993 e 2012. A autora aponta a intensificação nesse período da diversificação de características desses estudantes, com o aumento do ingresso de jovens de menor renda, de negros e pardos, de jovens mulheres em relação a homens jovens. Aponta em seu estudo que poucos, proporcionalmente, podem se dedicar exclusivamente aos estudos, e que a maioria divide seu tempo entre estudar e trabalhar ou, estudar procurando emprego. Conforme Gatti et al. (2019, p.142) essas características requalificam a base social de composição dos que têm acesso à educação superior.

O desafio dos docentes na educação superior, hoje, é compreender os jovens que aí estão e aí chegam: suas diversidades nas aprendizagens básicas e diversidade em perspectivas culturais, na apropriação e uso de linguagens e em suas formas de pensar. Não são um grupo homogêneo, como ovos selecionados em uma prateleira de supermercado. Nem sempre os professores no ensino superior olham e enxergam quem são os jovens que estão diante deles. Tratam o grupo de sua sala de aula como réplicas iguais a um ser abstrato que tem em sua

mente. Estudantes não são seres abstratos. Têm história de vida, de aprendizagem, desejos e motivações variadas que colocam desafios à educação em nível superior. Portanto, desafios aos docentes.

No Brasil, ainda, pela diversidade em processos que levam ao acesso à educação superior, é preciso considerar as grandes desigualdades sociais que marcam os grupos juvenis, bem como, os conflitos geracionais inerentes a uma dada época em função do movimento do social e suas mudanças. Mas, como colocam Spósito e Carrano (2003, p.17): “Ainda que não haja apenas uma juventude, mas várias, a ideia da juventude relaciona-se às transformações, ela representa o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.” A educação superior tem nessa etapa da vida humana papel relevante. Daí a emergência de preocupações em diversas instituições com a formação de seus quadros de professores para a docência, não apenas para a ciência, a erudição.

A relação docente/estudante

Considerando o fato que estudantes adentram na educação superior cada vez mais jovens, com condições diversificadas, e que evidenciam ainda certo grau de imaturidade, eles precisam ser auxiliados e motivados em seus processos de aprendizagem, especialmente na formação de conceitos, na capacidade de estabelecer relações e comparações, de confrontar ideias, de entender a relatividade de conhecimentos científicos, sua margem de validade, e de formar juízos críticos ante os conhecimentos, sabendo de seus limites, contexto de produção e dos conseqüentes de sua utilização nas ações profissionais, quando for o caso. Mais ainda, põe-se a questão dos valores e da ética imbricados com o domínio e uso dos conhecimentos, uma vez que a formação de pessoas e profissionais está voltada para a vida social.

Villibor e outros (2015, p. 80) chamam a atenção para a responsabilidade do docente como formador para a vida no trabalho e a vida social. Por essa razão, lembram que:

Em relação ao papel prático do professor, este não pode estar alheio às suas responsabilidades acadêmicas que englobam domínio de conteúdo, de metodologias de ensino-aprendizagem, de gestão de conflitos interpessoais e da capacidade de motivar e avaliar os alunos constantemente embasado em uma sólida formação técnico-científica.

Complementam, lembrando com a análise de Puentes e Aquino (2010) que, além do caráter acadêmico específico, as práticas dos docentes na educação superior comportam a formação do caráter dos estudantes, o que se associa à formação de suas condições de cidadania. Estas preocupações nem sempre perpassam as perspectivas e práticas dos professores na educação superior. No entanto, ante os caminhos da sociedade contemporânea elas se põem com cada vez maior premência aos formadores.

Pennac (2008) enfatiza a percepção da presença do docente ao adentrar a sala de aula. Presença que pode ser apreendida de diferentes formas pelos estudantes na dependência de suas posturas. Mas, ele ali está. Sua presença e modos formam atitudes. Ela se relaciona com os estudantes com o grau de consciência que possui de ser um professor, um formador, com sua experiência e conhecimentos, mas, sobretudo, com os recursos formativos e de aprendizagem que é capaz de mobilizar ou não, e de suas condições para criar interesse pelo estudo, atenção ao tema tratado, bem como criar condições de problematização e construção de sínteses. Ele é, assim, portador de uma responsabilidade pedagógica.

2. Docência, cibernética e humanismo

A questão da formação dos professores para atuar na educação superior vem aparecendo nos últimos anos na literatura especializada com maior frequência. A formação e o compromisso social daqueles que devem formar as novas gerações torna-se fator mais que relevante na contemporaneidade. Há expressões do reconhecimento de que o trabalho dos docentes é muito mais importante hoje para o desenvolvimento formativo das novas gerações do que em tempos passados, em virtude dos novos cenários sociais, científicos e tecnológicos, da expansão demográfica humana, das condições de vida quer nas cidades, quer no campo. Questões de domínio de conhecimentos, de sociabilidade, de cultura, de valores, assumem hoje importância vital e a educação, os processos educativos, têm em nossa sociedade papel de altíssima relevância.

Não se pode deixar de considerar nesse cenário o incremento das tecnologias da informação e da comunicação, que criam, de certa forma, novas e ricas possibilidades educativas, mas também exercem muitas vezes um fascínio descompromissado naqueles envolvidos com processos educacionais, criando um esgarçamento no que respeita à consideração das finalidades do ensino e dos processos educacionais mais amplos. De um lado, propostas educacionais tomam fôlego com base em teorias de caráter computacional, com ideias da cibernética, em que se privilegia o tratamento formal do fluxo de informações em redes de possibilidades, e, abordagens na perspectiva da inteligência artificial (IA), apostando em simulações de processos atribuídos à inteligência humana, simulações que se constituem como paralelo entre estruturas computacionais e sistema cognitivo, propiciando bases para programas educacionais em modo virtual. Ou seja, os modelos construídos para traduzir processos de aprendizagem são utilizados em metodologias de ensino, como enriquecimento de aulas presenciais e sobretudo na educação a distância, em sistemas tutoriais dinâmicos. Há evidências que seu emprego em situações bem definidas e para fins específicos estimula a motivação dos estudantes, permite avaliar e rever

conhecimentos, criar desafios, precisar conceitos. Mas, também há evidências de saturação e emergência de desatenção e fuga do estudo. Autores da área de IA expressam que essas ferramentas não substituem os processos relacionais da educação, especialmente nas fases críticas de desenvolvimento humano até a idade adulta, mas, sim, apresentam-se como estímulos motivadores para as aprendizagens a serem utilizados com foco bem preciso. (FRIGO e BITTENCOURT, 2002; POZZEBON, 2003; AMORIM E BERCHT, s/d, Acesso: dez. 2018; POZZEBON, FRIGO E BITTENCOURT, s/d, acesso: jan. 2019). Lembram que o “isolamento” virtual processa-se mesmo estando em rede, e o virtual não substitui as relações presenciais onde elementos de percepção não cognitivos atuam na formação humana. Por outro lado, autores preocupados com alguns dos eventos sociais contemporâneos, as rachaduras sociais, a violência, as radicalidades e o fenômeno do desprezo pelas vidas, com as inconseqüências ante a fisicalidade humana e seus limites e finitude, voltam-se para análises que apontam para o que Carvalho (2017, p. 1023) caracteriza como “o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar”, autor que nos diz: ...“um dos mais claros sintomas de crise nesse âmbito pode ser detectado pela dificuldade atual em se imputar à experiência escolar qualquer sentido existencial ...” Quando encontramos o uso de tecnologias apenas para informações e reprodução tautológica de conhecimentos, sem provocação de perplexidades e indagações, mero instrumento repetitivo, como encontramos em muitos cursos que se oferecem à distância em nosso país, esse processo acaba por descaracterizar as finalidades da educação superior e da educação em geral, que na expressão de Neidson Rodrigues (1991, p. 12) é “... o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor, um ente cultural.” Também ficam descaracterizadas as potencialidades do emprego dos avanços da área de Inteligência Artificial para formações que tenham sentido humanístico. Nas circunstâncias particulares em

que as atividades docentes no ensino superior têm se inserido e vêm sendo desenvolvidas, conforme Carvalho (2017) perdeu-se a importância da vinculação da educação a um projeto de cunho ético “voltado para o florescimento de uma vida interior.” (op.cit., p. 1030). É esse autor ainda que chama a atenção para a necessidade das instituições educacionais superarem suas funções econômicas ou meramente reprodutivas. Ponderamos que isto não quer dizer não se preocupar com sua sustentabilidade, mas, que esta pode ser constituída nos limites de uma perspectiva educativa que não sonegue às novas gerações o direito a uma formação integral e integrada, com a consistência necessária para sua participação bem formada e consciente na sociedade contemporânea. Os docentes na educação superior são chamados a essa tarefa, mas para tanto sua formação para a docência precisa ser considerada, suas perspectivas educacionais tornadas conscientes. E, também as instituições responsáveis por educação das novas gerações são chamadas a repensar seus propósitos e a forma de institucionalização de seus cursos. A ruptura de uma cultura utilitária, ou excessivamente academicista e abstrata, profundamente seletiva, não é processo trivial.

Encerramos trazendo algumas considerações sobre a questão que na contemporaneidade vem se recolocando quanto à recuperação de uma perspectiva humanista na educação, a qual busca recompor o valor da cultura na formação humana.

Chamamos a atenção que não se trata do humanismo reprodutivista, mas aquele que se coloca no patamar das transformações histórico-sociais. Dussel (2009) atenta para o fato de que a rejeição à ideia de transmissão cultural, cerne do humanismo tradicional, se associou ao contexto instável que se constituiu nas sociedades contemporâneas, em que a reprodução cultural e política se converteu em problema, pelo domínio ideológico, e, também, na medida em que, o imediatismo e a transitoriedade acabaram por se tornar valores nos dias atuais, e, assim, tudo que é durável não tem boa aceitação. O novo se torna antigo muito

rapidamente e é descartável. Mas, essas situações começam a se mostrar um tanto insustentáveis. Desse modo, considera que a superação do problemático legado do humanismo reprodutivista poderia reconduzir a uma retomada de alguns dos aspectos das tradições do humanismo em outra dimensão cultural. Garin (1993) outro autor preocupado com a desumanização nas relações sociais defende que há que recuperar o sentido do humano na educação, e que, o sentido último da formação humanista é seu potencial caráter emancipador: a liberdade no mundo e a consciência de si mesmo. Carvalho (2017) pondera que não se trata da consciência e a liberdade de um indivíduo apartado da pluralidade dos homens que habitam um mundo comum, mas antes a formação de um ser singular que se constitui por meio de sua relação com a humanidade e com sua obra na história. Assim, afirma Carvalho, cada novo habitante do mundo deve ser reconhecido como um sujeito de aprendizagem em espaços educacionais dialógicos onde uma pluralidade de vozes e linguagens passadas e atuais possibilitem constituí-lo como uma pessoa do presente.

Assumir-se como professor é um exercício contínuo de busca de perspectivas claras para seu trabalho como ensinante, na consideração dos que são aprendentes no contexto que vivenciamos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. J. V.; BERCHT, M. O uso da webcam na educação. *Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS. Disponível em: ser.ufrgs.br/remote/article/viewFile/13598/8844. Acesso em: 17/12/2018.

CARVALHO, J. S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, v.43, n. 4, 2017, p. 1023-1034.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.; RIBEIRO, G.M.. Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores. *Praxis Educativa*, v. 8 p. 219-243, 2013.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 37, p. 351-365, 2009.

FERREIRA, V. S. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.10, n.29, p. 85-99, jan/abr 2010.

FRIGO, L. B.; BITTENCOURT, G. “MathTutor: Uma Ferramenta de Apoio a Aprendizagem” **Anais do XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação XWEI**, Florianópolis, 2002.

GARIN, E. **L'éducation de l'homme moderne**. Paris: Fayard, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. ; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Quem educa o educador? In: RODRIGUES, M. L. (Org.) **O ensino superior e a formação docente em serviço social**. Curitiba: Appris, 2019, p. 29-41.

PENNAC, D. **Diário de Escola**. Rocco: Rio de Janeiro, 2008.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, ARLENE M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

POZZEBON, E. **Tutor inteligente adaptável conforme as preferências do aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

POZZEBON, E.; FRIGO, L.B.; BITTENCOURT, G. **Inteligência artificial na educação universitária: quais as contribuições?** Disponível em: https://06486feb-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/professorrn6/computacao/A7nabPzZT7nkF60MZH W0uVnmDwmG6-imJq5N3S6d_&attredirects=0. Acesso em: 15/01/2019.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O.F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e fragilidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Educação e Filosofia**, v. 24, n. 48, p. 473-298, jul./dez. 2010.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. **Tecnologia educacional**, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. In: **Meios Eletrônicos e Educação: uma visão alternativa**. Cap. 11, 2014. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/livro-meios.htm>. Acesso em: 09/04/2019.

SÓSPITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventudes e políticas públicas no Brasil. In: DÁVILA LEON, O (org.). **Políticas públicas de juventude em América Latina**. Chile, Viña del Mar: CIPDA, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24a03>. Acesso em: 08/04/2019.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VILLIBOR, F. F.; FREITAS, G.C.de; MACHADO, R. M. F. R.; MELO, M. A. de. A indisciplina e o docente no ensino superior. **Revista Cereus**. v. 7, n. 3, set/dez. 2015, p. 70-84.

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

ⁱ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumiu como Diretora Vice Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.