

TRAJETÓRIAS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO COMPROMISSO INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Maria Isabel da **Cunha** – UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

Mapear as alternativas de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, consideramos urgente a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior.

Nesse sentido temos pesquisado o lugar da formação para a docência do professor universitário e as políticas e/ou energias que vem institucionalizando essas práticas. Elas envolvem a **formação no território do trabalho**, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada e as que acontecem por iniciativa dos próprios grupos de professores/ projetos/ associações profissionais e a **formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior**, envolvendo os Cursos de Especialização em Docência Universitária; os Cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu* que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES e os Programas de Pós Graduação em Educação que abrigam candidatos de outras áreas para desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária.

A necessidade de construir a profissionalidade docente quando profissionais assumem o magistério superior faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Em geral são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde são sugeridos cursos e projetos para os docentes se engajarem,

enquanto exercem suas atividades cotidianas. Entretanto, ainda que possam ter validade e devam ser incentivados, são processos, em geral, de episódica duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Também são poucos que prevêm um acompanhamento dos docentes com alguma permanência, para ajudá-los a consolidar aprendizagens.

Alguns cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* incluem em seus currículos uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por muitos anos, essa iniciativa se dava por força de Lei. Nos demais casos a decisão ficava atrelada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares, algumas vezes tendo em vista o interesse de mestrands e doutorandos em, futuramente, credenciar-se como professores. Essa experiência foi perdendo força pela flexibilização legal e quando mantida, foi enxugando a carga horária destinada aos estudos pedagógicos até a irrisória proposta de 30 horas/aula.

Vale, ainda, registrar um movimento que, por sua condição, apresenta bases mais consistentes de formação, apesar de pouco assumir os saberes da docência universitária como objetivo. Trata-se Programas de Pós-Graduação em Educação que recebem professores de áreas específicas para aprofundar e produzir conhecimentos na área. Ainda que essa seja uma experiência densa, nem sempre a proposta curricular desses Programas se preocupa com a docência, pois, por sua natureza e cultura, assumem a pesquisa como objetivo principal.

As diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da educação superior. Entretanto são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. A importância de mapear as iniciativas de construção de saberes específicos para a profissão de docente da educação superior estimulou a realização de uma pesquisa que aqui relatamos.

Abrangência da Pesquisa

A investigação teve caráter interinstitucional e dela participaram investigadores vinculados a duas Instituições, sendo uma comunitária e outra pública federal. A abrangência da pesquisa foi definida pelas possibilidades objetivas de acesso aos dados, no tempo previsto para seu desenvolvimento. Incluímos diferentes espaços acadêmicos, escolhidos pelas experiências que desenvolviam e pela possibilidade de acesso à coleta de dados. As Universidades de pertença dos pesquisadores foram campos preferenciais, mas outras Instituições foram acionadas, sempre no espaço geográfico da região sul do Brasil, em especial o Estado do Rio Grande do Sul.

O desencadeamento do estudo contou com momentos permanentes de reflexão e teorização, tanto no que se refere ao significado dos conceitos fundantes da pesquisa como na ampliação das compreensões provocadas pelo seu desenrolar. Como cada modalidade em análise apresentava características próprias, alguns recursos teóricos foram especiais para cada caso. As perspectivas conceituais gerais, entretanto, atravessaram a essência da pesquisa exigindo uma apropriação comum.

Como ponto de destaque o estudo procurou discutir criticamente a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a formação dos docentes da educação superior e como o conhecimento acumulado da área pode encaminhar proposições nesse sentido.

Foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, em especial os da pesquisa etnográfica. Nessa abordagem os fenômenos foram aprendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Envolveram a possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando, através de descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política.

Um dos instrumentos investigativos recorrentes foi a *análise documental*. Foram consultados documentos legais que tratam da formação do professor universitário no Brasil, bem como os referentes de contexto: história da educação superior no país, projetos educativos, crise da universidade e novas perspectivas epistemológicas, relação com as experiências da América Latina e Europa. Coube um destaque importante para os documentos que informavam sobre as experiências selecionadas, como currículos, propostas de formação, projetos de ação, pesquisas realizadas, relatórios etc.

As *entrevistas semi-estruturadas* foram também fundamentais para coletar outra natureza de informações. As narrativas dos sujeitos sobre os processos vividos, suas concepções e motivações constituíram-se em importante instrumental que forneceu rico material de análise. Em alguns casos foram utilizados os recursos digitais para a coleta de dados dos respondentes. Essa forma de acesso facilitou o contato com interlocutores localizados em regiões mais distantes; por outro lado, trouxe limites relacionados com o aprofundamento dos dados e, em alguns casos, foi preciso complementar a coleta em condições presenciais.

Os *interlocutores* variaram, de acordo com a natureza da dimensão em estudo. Em alguns casos, os *gestores das experiências* foram interlocutores privilegiados. Entre eles estavam dirigentes acadêmicos, coordenadores de cursos e de redes de projetos de formação. Os *agentes e sujeitos da formação* foram muito importantes, incluindo professores, alunos em formação e egressos de cursos de formação.

Todas as participações resultaram de uma aderência espontânea ao solicitado e os dados coletados foram cotejados com os respondentes. A preocupação ética tem acompanhado o Grupo de Pesquisa e se constitui num valor e num compromisso.

Algumas definições conceituais

No caso da pesquisa *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* tomamos como palavras centrais os termos *trajetórias e lugares*, compreendendo que os mesmos atravessam as reflexões de todos os subgrupos que exploraram diferentes palcos da formação. No exercício que aqui se explicita, elegemos a concepção de *lugar* e sua interface com as expressões *espaço e território* como objeto de análise. Essa explicitação teve a intenção de favorecer a teorização da pesquisa e, dessa forma, atribuir significado contextual à análise de conteúdo que decorre da fase empírica do estudo.

Usando o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, (Ed. Nova Fronteira, 1986), encontramos as seguintes definições para os termos que nos interessavam no contexto da pesquisa:

Espaço: distância entre dois pontos ou a área ou o volume entre limites determinados (p. 699);

Lugar: *espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim* (p. 1051);

Território: *área de um país; porção de terra; base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania (p.1669).*

Usando a *Wikipédia – Enciclopédia Livre* ampliamos a concepção de lugar. Diz o texto que **lugar** ou **local**, de forma geral, *é uma porção do espaço qualquer ou um ponto imaginário numa coordenada espacial percebida e definida pelo homem através de seus sentidos.*

A compreensão dos significados desses termos não leva apenas ao emprego gramatical correto dos mesmos nos textos produzidos; essa compreensão encaminhou as reflexões que envolveram os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder.

A noção de espaço tem sido objeto de reflexões filosóficas desde a antiguidade. No diálogo da filosofia com a matemática, - que se explicita como uma ciência do espaço – essa preocupação já ficava manifesta. Euclides falava em espaço total para explicitar a relação do todo com as partes e Kant entendeu o espaço como aquilo que é dado a partir dos objetos no mundo. Mais tarde, Poincaré argumentou, em contraposição a Kant, que a idéia de espaço não é uma verdade única como forma presente necessariamente no sujeito. Estudos de Detoni (2007) sobre esses conceitos afirmam que *a contribuição de Poincaré à reflexão sobre o espaço que retoma a espacialidade como fenômeno humano, entendido a partir de um corpo que se movimenta no mundo, abre a questão para outras perspectivas de ver o espaço, especialmente segundo maneiras de ver o que é o homem estar se movimentando no mundo enquanto corpo (p. 27).*

Se a ontologia cartesiana fundamenta um espaço homogêneo, a fenomenologia o percebe numa dimensão oposta. Para Heidegger (1999) a temporalidade sustenta a compreensão do ser-no-mundo em geral e liga essa idéia à noção de espacialidade.

Esses registros servem para confirmar a importância que a noção de espaço tem tido para a reflexão filosófica no decorrer do tempo. Não foi nossa intenção uma exploração das múltiplas possibilidades teóricas que o termo incita, mas pareceu fundamental explicitar sua importância e polissemia. Também a compreensão das energias colocadas na discussão do termo indicam que é preciso que ter cuidado com a utilização de terminologias que podem indicar tão distintos significados. Significa dar importância aos referentes conceituais para a compreensão dos contextos, assumindo que essa é uma das condições de rigor da pesquisa qualitativa. Essas percepções é que estimularam nossos intentos.

Questões que orientaram a pesquisa

A análise da relação entre os termos espaço, lugar e território se constituiu num interessante exercício que encaminhou a algumas proposições, aqui exploradas.

a) *Quando um espaço se transforma em um lugar?*

A universidade é, em princípio, o *espaço* da formação dos professores da educação superior. Tudo indica que essa é uma posição consagrada, mesmo que, numa compreensão ampla de formação, seja possível ampliar esse espectro, tomando a perspectiva cultural. Partindo do pressuposto que a legitimação acadêmica é atributo da Universidade, não há como imaginar que se questione sua condição de espaço de formação de seus docentes.

Entretanto a existência do *espaço* garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. Nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, muito menos em todas as áreas. Também não são todas que se preocupam com a formação continuada de seus professores e com sua condição de docentes, para além da responsabilização individual dos mesmos por seus desempenhos. Outras, mesmo quando valorizam os saberes do mundo do trabalho como um capital individual dos professores, não articulam reflexões sobre eles, e pouco otimizam um campo com tantas potencialidades.

O *espaço*, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este *espaço* está ligado à missão institucional e a representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente a universidade é identificada como um *espaço* de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o *espaço* da formação não significa que, necessariamente se constitua em um *lugar* onde ela aconteça. Afirma Detoni (2007) que *o homem sempre percebeu que espaços deveriam ser criados, antes que por necessidades físicas, pela afinidade com a tarefa a ser neles cumprida* (p.38). Se os *espaços* de formação *carecem de tarefas a serem cumpridas* perdem a condição humana de exercício da ética própria do estar com o outro no mundo, como queria Heidegger.

b) *O que transforma o espaço em lugar?*

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se

diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. A universidade como *espaço* de formação pode ou não se transformar em *lugar* de formação. O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.

O *lugar*, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares.

Os *lugares* são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares *passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-lo como sua base, sua expressão...* (Lopes, 2007, p. 77).

As experiências que dão à universidade a condição de *lugar* de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação.

c) *Quando o lugar se constitui em território?*

A definição de *território* retirada do Aurélio identifica o termo como “*área de um país.... porção de terra... base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania* (p.1669)”. Essa formulação induz à algumas reflexões. A mais evidente é de que a definição de *território* inclui relações de poder.

O *território* tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há *territórios* neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder.

Lopes (2007) afirma que o *território* é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção (p. 80). Nessa explicitação é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. O

espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. *O lugar se torna território* quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados.

Ao tomarmos as experiências de formação analisamos se os mesmos se constituem em espaços, lugares ou territórios. Percebemos que os **espaços** - podem ser mapeados com facilidade (exercício inicial, ponto de partida da pesquisa); os **lugares** - são explicitados pelos interlocutores, na medida em que expressam os significados da experiência de formação que viveram nos espaços e ao perceber a legitimidade dessa construção; e os **territórios** – são percebidos por indicadores de legitimação incluindo o aporte legal que sustenta os programas de formação; o tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

Contribuir para a compreensão dos espaços, lugares e territórios onde nos movimentamos fez parte da tentativa de apreensão do objeto de estudo aqui referenciado, pois certamente ele envolve não apenas uma questão epistemológica, mas encerra relações de poder e concepções de prática social.

Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos?

O exercício de desenvolvimento da investigação se constituiu numa experiência bastante complexa e exigente para o Grupo de Pesquisa. Enfrentamos o desafio de, ao desdobrar o tema central em distintas modalidades, nos depararmos com braços investigativos que, por si só, se constituíram em múltiplos projetos. Ao mesmo tempo, pelo fato de que estes estavam articulados em uma mesma árvore conceitual e processual, exigiram um empenho significativo no desenvolvimento de habilidades de trabalho coletivo. Cada estudo assumiu a sua contextualidade própria e, ao mesmo tempo, precisou responder aos questionamentos que movimentaram o projeto como um todo.

Ao estudarmos e refletirmos sobre as diferentes modalidades de formação do professor da educação superior, diluídas em espaços múltiplos, que em algumas situações se constituíram em lugares, compreendemos que estes raramente se transformam em territórios. Debitamos essa condição, especialmente à fragilidade epistemológica e cultural no campo da pedagogia universitária. Ela implica no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior.

Os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum.

Outro fator importante a considerar é que a docência universitária atua, em geral, sobre um campo profissional consideravelmente instituído e é dele que decorre o prestígio e o valor do campo científico que representa. Essa condição intui a compreensão de que temos na universidade a exigência de múltiplas pedagogias, pois delas será requerido um diálogo com a cultura da área e com as estruturas de poder que vinculam os saberes profissionais com a macro-estrutura social e econômica. Com isso queremos enfatizar que a universidade não é um campo neutro na estrutura de poder da sociedade e que as decisões pedagógicas que se tomam nos espaços acadêmicos são tributárias, mesmo que de forma pouco explicitada, em espaços macro-estruturais que controlam, na sociedade, a distribuição do saber conforme explicitado por Cunha e Leite (1996).

Essa condição, pouco apanhada ainda pelas reflexões pedagógicas, torna, muitas vezes, o conhecimento desse campo muito instrumental e, portanto, desprovido de teoria e de provocações mais consistentes sobre a sua necessidade. Talvez por isso que se considere suficiente um curso de poucas horas ou apenas uma disciplina pedagógica como formação do docente da educação superior. Raras são as ocasiões de estudos mais aprofundados e de dedicação ao campo das pedagogias específicas, por parte dos professores universitários. Estabelece-se um vácuo, pois assim como não há movimentos nessa direção, também são raros os pedagogos estimulados a investirem nessa seara.

Essa constatação leva a análise de outra razão para justificar a fragilidade da pedagogia universitária e a sua ausência na formação dos professores deste nível de ensino. A histórica condição do campo epistemológico da pedagogia identificada com a criança se reafirma entre os próprios pedagogos, já que o Curso que os formam tem esse formato como objeto. Há uma relação assumida que o Curso de Pedagogia toma como objeto a docência da educação infantil e das séries iniciais da escola básica. Não há um entendimento que as pedagogias são múltiplas e que requereriam focos diversos na sua exploração científica. Essa condição aumenta o vácuo já mencionado, pois a universidade não institui um lugar onde se produza e se distribua conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior. Se não há um lugar legítimo de produção do conhecimento para a pedagogia universitária na própria universidade, como esperar que

haja um estatuto de reconhecimento desses saberes? Como esperar que haja um lugar de formação se não há um lugar reconhecido de produção de conhecimentos ligados à pedagogia universitária?

Num circuito que vai fechando as razões encontradas na investigação que concluímos, está a premissa de que há uma linear relação de qualidade entre a pesquisa e o ensino. Essa concepção induz à percepção de que a pós-graduação *stricto sensu* nas áreas específicas, ao formar mestres e doutores para a pesquisa, os qualifica para a docência. Se as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o professor da educação superior, fazendo-o um produtor de conhecimentos, certamente não se resume a elas o que se requer de um professor. Esse equívoco tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece da preparação para leituras culturais e pedagógicas que os auxiliem na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo. Falta, também, o interesse pelo ensino na graduação que exige competências muito mais amplas e complexas do que as ligadas ao desempenho investigativo do campo específico. Não raras vezes as avaliações realizadas pelos alunos e reafirmadas pelos coordenadores de cursos de graduação indicam que os mais prestigiosos pesquisadores não alcançam êxito como docentes. E essa não é uma situação esdrúxula; somente reafirma que a preparação para a pesquisa não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função.

O panorama de fragilidade conceitual da pedagogia universitária e as tramas culturais que marcam a universidade como instituição, nas relações de poder entre a macro-estrutura e os campos científicos, são responsáveis pelos vácuos de formação para o professor universitário. Esse se revela pela nebulosidade dos lugares para tal, instituídos a partir do conceito assumido nesse estudo para a dimensão do lugar, pressupondo reconhecimento e constância, pois, na dimensão conceitual do Novo Dicionário Aurélio, “o lugar é o espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim” (p. 1051).

Os resultados da investigação aqui descrita indicam que, sendo a universidade o espaço indiscutível da formação dos professores da educação superior, nem sempre se constitui no lugar para essa formação. Em geral constitui alguns lugares, diluídos em experiências tópicas e nem sempre compreendidas na sua significação institucional, como mostram as modalidades de formação que pesquisamos. E o que se dá em muitos

lugares é porque não tem um lugar reconhecido e valorizado legal e institucionalmente. Por essa razão não se constituem territórios, pois estes indicam uma condição resultante do seu reconhecimento no contexto de uma estrutura de poder. Só se constituirão quando forem firmadas ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes. Certamente serão acompanhados por dispositivos legais e normativos.

Mesmo com os desafios presentes nas práticas de ensinar e aprender na universidade contemporânea, que incluem as políticas de inclusão, a cultura mediática dos jovens estudantes, as transformações nos tradicionais postos de trabalho e o reconhecimento de epistemologias alternativas baseadas na experiência, não tem havido movimentos em direção ao reconhecimento da pedagogia universitária como campo de produção de conhecimento e lugar de formação. A universidade tem sido morosa e resistente a pensar a si própria e a ter clareza sobre o contexto em que está imersa.

O intento de mapear os espaços, lugares e territórios de formação do docente da educação superior quis explicitar a ambigüidade que envolve o reconhecimento da importância dessa formação e a condição individual que vem sendo dada a ela. É preciso que se estimule um movimento mais amplo e mais forte que implique na responsabilidade institucional e das políticas públicas. Se a qualidade da educação é um compromisso social, faz-se necessária uma conscientização de que a docência cada vez mais se estabelece como uma atividade complexa, com repercussões sobre o desenvolvimento das nações. Espera-se, também, que a área da educação assuma sua cota de responsabilidade nessa contenda e contribua exponencialmente com a base epistemológica necessária à pedagogia universitária. Certamente será essa base que poderá transformar o espaço em lugar e esse, em território da formação.

Os desafios contemporâneos para a universidade são muitos e podem sugerir formatos alternativos para sua constituição. Não podem, entretanto, afastar-se da especificidade da natureza universitária, que assume a formação profissional em espaços valorativos da capacidade crítica e do compromisso social.

Referências bibliográficas

CUNHA, Maria Isabel. “Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários”. *Educação Unisinos*. Vol.12, n.3, set./dez. 2008, pp 182-187.

CUNHA, Maria Isabel. et alii (org.). *Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, JM Editores, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, Ed. JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.

DETONI, Adlai Ralph. “Do espaço geométrico à espacialidade como vivida”. In: LOPES, Jader Janer, CLARETO, Sonia Maria (org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, JM Editores, 2007.

FERNANDEZ, Lúcia. “Espacios Institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares em la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis”. In: LANDESMANN, Monique (coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo, 2006. pp.29-60.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, Carlos Marcelo. “Constantes y desafíos actuales de la profesión docente.” *Revista de Educación*, no.306, 1995, pp. 205-242.

GIMENO SACRISTAN, José. *Poderes inestables en educación*. Madri, Morata, 1998.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis, Vozes, 1999.

LOPES, Jader Janer. “Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro”. In: LOPES, Jader Janer, CLARETO, Sonia Maria (org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, JM Editores, 2007.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. *Docência no Ensino Superior*. Vol 1. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WIKIPEDIA – Enciclopédia Livre. Lugar. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lugar>. Acesso em: 11 mar. 2009.