

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:

Possibilidades de construção de competências na articulação entre ensino-pesquisa

Magna Silva Cruz (IFPE) - magna_csc@yahoo.com.br

Catarina Souza – catasouza@bol.com.br

Francisco Assis - franciscoarendt@hotmail.com

Sandra Silva - sandra_c_silva@yahoo.com.br

Hugo Barros - hugodbarros@gmail.com

Resumo:

Este trabalho corresponde a uma pesquisa qualitativa, com enfoque dialético, desenvolvida em duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada, que teve por objetivo compreender as concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, na articulação entre pesquisa-ensino, visando à construção de competências nos alunos. O estudo fundamenta-se nas discussões sobre a constituição da prática docente no ensino superior, sua organização e as possibilidades de mobilização de competências pelos alunos e professores (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 1998; SANTOS, 2004; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993, ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1998, dentre outros). Foram utilizadas, como procedimentos metodológicos, a análise documental, a entrevista semi-estruturada com duas professoras, e a observação em duas salas de aula. A análise dos resultados apontou que a concepção dos professores e a sua prática docente estão caminhando para uma transição paradigmática que prioriza a construção de competências nos alunos para o exercício da docência, na perspectiva de um ensino pautado por uma concepção de pesquisa que prioriza a atitude investigativa.

Palavras-chave: Prática docente; Competências; Ensino e pesquisa; Ensino Superior.

ORGANIZATION OF PRACTICE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: POSSIBILITIES OF BUILDING SKILLS IN LINKING TEACHING AND RESEARCH

Abstract:

This work reports the result of a qualitative research with dialectical approach developed by two college institutions: one belonging to the public and the other to the private sector. It focuses on the understanding of the concepts and practices of teachers in higher education

Debates em Educação

regarding the organization of teaching practice in the sense of linking research and education and promoting the development of the students' skills. Our study was based on discussions on the constitution of teaching practice in college organizations and the possibilities of mobilization of skills by students and tutors through this teaching practice (PEPPER & ANASTASIO, 2002; CUNHA, 1998; SANTOS, 2004; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993, ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1998, among others). The methodology procedures used were based on paper analysis and semi-structured interviews. We interviewed two teachers and observed two classes of each teacher. The results pointed out that the conceptions of the tutors and their teaching practices are moving towards a paradigmatic transition that aims to the construction of students' competence, and preparing them for the teaching practice, following a perspective of teaching based on a research pattern that prioritizes the investigative attitude.

Key-words: Teaching practices; Skills; Education and research; Higher Education.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O presente estudo situa-se no âmbito das discussões sobre a didática no ensino superior, especificadamente na organização da prática docente. O objetivo central reside em buscar compreender as concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, na articulação entre pesquisa-ensino, visando à construção de competências nos alunos, com o intuito coletivo de refletir sobre possíveis e/ou novos significados para essa prática.

A validade deste estudo deve-se, por um lado, ao fato de haver um certo 'consenso' de que "a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar" (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 36); e, por outro lado, pela relevância da "discussão corrente" sobre o possível despreparo e/ou o desconhecimento científico desses professores acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual são responsáveis.

Nessa perspectiva, o interesse por essa discussão e, mais precisamente, pelas concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, visando à construção de competências nasce, primeiramente, num âmbito mais geral de reflexão, amparada em Souza (2006) que toma a

Debates em Educação

profissionalização como um dos meios que contribuem para nos tornar humanos (humanização¹) ou para uma desumanização² (p.17). Em outro movimento, mais específico, esse interesse autonomiza-se pela atualidade da discussão (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 1998; SANTOS, 2004) no campo da didática no ensino superior, sendo esse um dos temas mais debatidos dentre aqueles relacionados à relação entre ensino e pesquisa.

Além dos aspectos apontados, nosso interesse pela temática advém, também, do fato de a discussão acerca da questão do desenvolvimento de competências na educação básica ser bastante ampla; em contrapartida, na educação superior, notamos uma carência no que se refere tanto à inserção da discussão das competências nas práticas docentes nas universidades, como a sua investigação como objeto de estudo em pesquisas científicas.

Nesta perspectiva, entendemos que as práticas docentes são permeadas por contradições na busca pela articulação entre ensino e pesquisa, visando à construção de competências para o exercício da docência pelos alunos dos cursos de pedagogia e licenciaturas diversas. Desta forma, a questão que norteia o presente artigo é: como os professores do ensino superior organizam sua prática docente, visando à construção de competências na articulação entre ensino-pesquisa?

Temos como objetivo geral compreender as concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, na articulação entre pesquisa-ensino, visando à construção das competências nos alunos. Como objetivos específicos, temos como proposta analisar a organização e os procedimentos didáticos referentes à articulação entre ensino-pesquisa previstos e realizados na sala de aula; identificar os elementos que evidenciam a concepção de prática docente baseada na relação ensino-pesquisa; e identificar sinalizações das competências que a prática docente no Ensino Superior mobiliza.

¹ Falamos de humanização tanto em relação ao “processo que nos faz homens” quanto ao fato da possibilidade dos bens culturais também se humanizarem (LATERZA & RIOS, 1976, p.19).

² Nesse último caso, não a entendemos como educação (SOUZA, 2006, p.17).

Debates em Educação

Para isso, em um primeiro momento, que chamaremos de bloco de discussões, lançaremos breves considerações sobre a constituição da prática docente no ensino superior; em seguida, apontaremos algumas possibilidades de organização da prática docente no ensino superior na perspectiva da mobilização de competências para o exercício da docência; e, por fim, faremos algumas reflexões sobre a construção de competências e sua abrangência como avanço ou retrocesso. No segundo momento, apresentaremos um bloco da análise dos resultados bem como as considerações finais.

DISCUSSÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Discutir sobre a constituição da prática docente no ensino superior nos remete à questão paradigmática existente nesse meio. Conforme Santiago (2006), a discussão sobre a formação de professores e a prática pedagógica parte da diversidade de modelos, denominações e concepções que definem a formação e o ser professor, sinalizando para os paradigmas que estabelecem uma espécie de tipologia docente: professor culto, professor técnico, prático, artesão, professor prático reflexivo (ênfase nesse tipo), ator social e pessoa. Subjacente a essas denominações, parece residir um movimento de inquietação entre os profissionais da educação “que procuram, através de um processo de sistematização, organizar um quadro teórico ou registram práticas que tracejam um perfil de profissional da educação para lidar com as tensões e intenções sociais” (SANTIAGO, 2006, p. 113).

Portanto, ao tratarmos da constituição da prática docente, ressaltamos que, de acordo com Santiago (2006, p.114), nosso estudo sobre essa prática “vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo”, ainda que esses figurem tacitamente sob o liame da relação docente/discente, com especificidades que se materializam diferentemente do ponto de vista da concepção de pesquisa, ensino, competência. É nesse sentido que se percebe a concepção de ensino, aprendizagem, aluno e professor, e pesquisa que permeia cada prática docente desenvolvida.

Debates em Educação

Para melhor contextualizarmos nossa discussão, consideramos o professor como ator do seu saber-fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, defendemos que os professores são sujeitos de sua história. Farias et al. (2008) destaca que a identidade docente é constituída de três elementos: história de vida, prática pedagógica e formação. Esses elementos envolvem duas esferas, já mencionadas, a profissional e a pessoal.

Ainda nos preâmbulos de nossa discussão, acreditamos ser importante definirmos e delimitarmos os conceitos de prática docente e prática pedagógica, que utilizaremos amplamente neste estudo. Nessa perspectiva, entendemos prática pedagógica e prática docente como elementos interligados, porém a primeira transcende à última em sua amplitude e abrangência, estando a prática docente inserida na prática pedagógica e mais diretamente relacionada ao ato de ensino. Assim, tomamos a concepção de prática pedagógica, como *práxis* pedagógica, na perspectiva de Souza (2006, p.13) quando afirma que esta é, portanto, “inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos sujeitos”, por entendermos que essa concepção articula-se às especificidades do ensino superior, transcendendo os limites da visão corrente de prática pedagógica em relação de sinonímia com prática docente.

Nesse sentido, uma das questões importantes ao falarmos dos elementos constituintes da prática docente é refletirmos sobre os saberes desses docentes. Tardif (2002, p. 11), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com

Debates em Educação

as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares da escola, etc”.

Dessa forma, esse autor nos revela que o saber dos professores que transita constantemente entre o que os professores são e fazem é um saber social, pois é construído nas relações entre os professores, entre os grupos sociais, entre professor e alunos e nas construções sociais. Tardif (2002, p. 53) ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Ainda segundo esse teórico, “cotidianamente, os professores/as partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc”.

Outro elemento que constitui a prática docente e a caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre a sua própria ação/pensamento. Segundo Zeichner (1993), a proposição da reflexão está ligada ao reconhecimento dos educadores como partícipes da prática educativa. Assim, as reflexões do professor unidas à experiência de sua prática pedagógica fomentam um processo educativo, reflexivo e dialógico que o acompanha em toda a sua ação como docente. Dessa forma, a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores e nem consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ou seja, ser reflexivo é uma maneira de “ser professor/a”. Conforme Zeichner (op. cit., p. 21-22),

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professor/aes, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Nesse sentido, os professores estão, a todo momento, refletindo sobre suas ações. Eles não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino, dentro da sala de aula. Eles são profissionais que precisam desempenhar um papel

Debates em Educação

ativo e reflexivo, na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho.

Segundo Zeichner (1993, p. 16):

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Por essa razão, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas; pois os docentes não são apenas técnicos executores; eles tomam decisões sobre suas ações; escolhem teorias; juntam teorias específicas com suas crenças particulares; refletem sobre suas ações. Assim, “cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia)” (FERREIRA, 2005, p.75).

Dessa forma, de acordo com Cunha (1998) o professor atua como um elemento fundamental na transição dos paradigmas educacionais favorecendo mudanças “pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.” (op. cit., 1998, p.33). A autora defende, ainda, que existe um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária (CUNHA, 2006); ou seja, para se conseguir essa ruptura os professores encontram motivações oriundas de suas próprias histórias de insatisfação e satisfação no ambiente educacional, como também condições que facilitam essa atitude, como por exemplo “uma estrutura de apoio ligado a um projeto pedagógico institucional” (CUNHA, 1998 p.109).

É, portanto, nesse processo de construção da prática pedagógica, que o professor desenvolve sua prática docente, que desenvolve certas habilidades, compromissos e competências com seus alunos, em uma relação do ensino e pesquisa como produção de conhecimento. Dentre essas competências, podemos citar: a

Debates em Educação

capacidade de ter o aluno como referência; a valorização do cotidiano e a avaliação vista como um processo. Dessa forma, os grandes ganhos desse processo são a “recuperação do prazer”. Assim, a relação entre ensinar e aprender torna-se uma atividade prazerosa, uma “possibilidade de interdisciplinaridade” e “novas aprendizagens”, na perspectiva de produção de conhecimento.

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PRIMEIRAS IDÉIAS

Entendemos que, nessa perspectiva de prática docente que busca desenvolver competências para o exercício da docência nos cursos de pedagogia e licenciatura, seria importante priorizar a construção de conhecimentos e competências profissionais características da docência tendo como viés a pesquisa atrelada ao ensino. Para isso, haveria a necessidade de: (1) conceber o ensino, a aprendizagem e a pesquisa como elementos interdependentes e interligados; (2) pensar novas formas de avaliação; e (3) desenvolver a perspectiva que considera a organização da prática docente como algo complexo e dialético.

No que se refere à necessidade de uma nova concepção de ensino, aprendizagem e pesquisa, entendemos que um dos elementos que possibilitaria desenvolver essa perspectiva de educação no ensino superior seria considerar a mobilização de competências pelos alunos, para o exercício de sua profissionalização e, pelo professor, para o exercício da docência. Nessa discussão, resgatamos os três elementos enfatizados por Zeichner (1993), como pré-requisitos para uma prática reflexiva, por compreendermos que eles podem incentivar o germe da relação entre ensino e pesquisa, possibilitando uma prática viável: (1) percepção de novas alternativas a sua prática sem ficar preso a preconceitos que promovem a redução de sua ação; aceitação da possibilidade do erro como um dos caminhos para aprender; responsabilidade, concebida mais como um traço moral do que como um recurso intelectual, ponderação quanto às consequências do ato de ensinar, e sinceridade e

Debates em Educação

dedicação, porém com atenção para que não se confunda prática reflexiva com subserviência.

Nesse processo de organização da prática docente, é importante (2) pensar novas formas de avaliação, ou seja: abrir mão da avaliação como barganha; dominar a observação formativa; aceitar os desempenhos coletivos; desistir de padronizar a avaliação; criar situações de avaliação; favorecer a avaliação mútua; considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível/indicativo e improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1998).

Dessa forma, faz-se necessário (3) considerar a organização da prática docente como algo complexo e dialético. Sobre essa consideração, podemos destacar, no trabalho do professor Zabala (1998), que o processo de aprendizagem encadeado na sala de aula, está sujeito a um número enorme de variáveis. Diante disso, modelos de tradição escolar que sustentam a simplificação excessiva mutilam a experiência de aprendizagem, evitando uma série de questionamentos. Ou seja, saber sobre o que devemos informar, sobre os processos e resultados que podemos esperar são questões fundamentais para realização da aprendizagem, ofuscada diversas vezes pela busca de um caminho único, capaz de indicar como informar a todos de um mesmo jeito, com o mesmo resultado.

Entretanto, não parece uma opção viável, tanto para a turma, como para o aluno e a organização, que o processo de aprendizagem seja simplificado dessa maneira. É fundamental compreender que cada aluno tem uma maneira diferente para superar os diferentes obstáculos apresentados em sala de aula. Conforme Zabala (1998, p. 211):

Debates em Educação

O costume de trabalhar conforme um modelo seletivo proporcionou uma fórmula extremamente simples e ao mesmo tempo simplista. No fundo, o que tem que se fazer é ir precisando o quanto antes a capacidade de cada aluno para superar os diferentes obstáculos que encontrará no percurso até a universidade.

Zabala (1998) ainda destaca a necessidade de se observar os processos que cada aluno segue, de forma a obter o máximo rendimento das suas potencialidades. Esse panorama evidencia que é bastante complicado conceber um único processo de aprendizagem. Diante do que conhecemos sobre a forma como se conhecem as coisas, o processo de aprendizagem é uma situação singular, em que cada indivíduo vai progredir no seu ritmo, seguindo seu próprio caminho. O que significa que a pluralidade de indivíduos gera a necessidade da diversidade nos processos de aprendizagem. Quanto maior o número de métodos e quanto mais atento estiver o professor, maior também será a chance de estimular os alunos e favorecer o aprendizado. Conseqüentemente, em meio a esse trato com a diversidade de possibilidades de aprendizagens e de formas de se ensinar diferentemente a todos, o processo de avaliação aparece como um caminho a ser construído não só pelo professor, mas também pelo aluno e pela universidade.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS: AVANÇO OU RETROCESSO?

Por adotarmos a perspectiva que concebe o professor como um profissional reflexivo em meio a um contexto de ruptura paradigmática, na qual o próprio professor precisaria construir um trabalho docente como prática social, tomamos por base a ampla discussão acerca da inserção das competências nos currículos e programas escolares, bem como as possibilidades de mudanças na prática docente.

Debates em Educação

Dessa forma, trazemos para nossa discussão o conceito que Perrenoud (1998) apresenta sobre competências e ofício de professor, entendendo a prática docente como eminentemente uma “prática social”. Assim, a partir da proposta preconizada por Perrenoud acerca da abordagem por competências, traçamos algumas reflexões sobre as possibilidades e limites dessa configuração sobre a relação entre a construção de conhecimentos e seu uso nas práticas sociais. Nossa escolha deve-se ao fato de a discussão do ensino por competências possibilitar ricas discussões acerca da relação entre ensino e pesquisa no ensino superior, como viés para o processo de aprendizagem.

Para esse autor, uma competência nunca é a implementação racional, pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos, pois a simples apropriação de numerosos conhecimentos não permite sua mobilização em situações de ação. Na verdade, tanto o conhecimento quanto a competência são necessários em uma situação a resolver. Nessa perspectiva de educação por competências, o ensino possibilitaria uma evolução na elaboração de competências pelos alunos que deveria ser pensada de forma integrada em toda a sua estrutura, incluindo os programas, as didáticas, a avaliação, o funcionamento das classes e os estabelecimentos, o ofício de professor e o ofício de aluno.

Na implementação de uma proposta de educação que tem como base a lógica da construção de competências, surge a questão da necessidade de convencer os alunos a uma mudança no seu “ofício”, ou seja, convencê-los a trabalhar e aprender de uma maneira diferente daquela que a cultura de progressão curricular havia imposto e a qual todos já estavam acostumados a trabalhar. Não basta, no entanto, apenas ao professor entender a proposta e decidir utilizá-la; é preciso a participação dos discentes.

Desta forma, na busca por uma prática educativa visando à formação de competências por meio da educação, Perrenoud (1998) postula a necessidade de uma considerável transformação da relação dos professores com o saber e, inclusive, da maneira como os docentes vão “dar aulas”. Trata-se de um “novo ofício” – Ofício de

Debates em Educação

professor – cuja preocupação está centrada na lógica do fazer aprender e não do ensinar, numa clara contraposição à idéia de transmissão automática de conhecimentos.

Nesse percurso, o professor também desenvolve competências e não só os alunos. No que se refere às competências do professor, Perrenoud (1998) aponta que é preciso levar em consideração a capacidade de incentivar, de ver o erro como possibilidade, de valorizar a cooperação; a capacidade de explicitar e ajustar o contrato didático, de não ficar sempre como um árbitro ou avaliador. O professor precisaria, então, assumir o ensino como mediação, a aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar; conhecer do ensinar ao pensar; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica do conhecimento. Assim, chegamos a uma questão central nesse tópico: “o ensino por competências seria avanço ou retrocesso na discussão da prática docente no ensino superior?”

Inicialmente, esclarecemos que, em Perrenoud (1998), resgatamos a ideia de competência como capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles; e na perspectiva de que, para enfrentar uma situação, põe-se em ação vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. Com isso, salientamos que o ensino nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas que vise à construção de competências para o exercício da docência poderia possibilitar um meio aos alunos de desenvolverem sua profissionalização, tendo o ensino e a pesquisa como viés dessa prática docente.

No entanto, apesar de concordarmos ser necessária uma “revolução cultural” que possibilite a todos os envolvidos o trânsito da lógica do ensino como transmissão para uma outra, distanciamos-nos da proposta de adotar uma lógica do treinamento por meio de exercícios sem uma dimensão sócio-contextual, como apontada por Perrenoud (1998). Em vez disso, aceitamos a idéia de transitar da lógica da

Debates em Educação

transmissão para a lógica da construção do conhecimento sem desconsiderar os aspectos contextuais e as relações de poder que estão presentes no contexto dessas práticas. Assim, buscamos uma perspectiva crítica da ação do homem como transformação do contexto em busca da humanização (SOUZA, 2006).

A Instituição Superior de Ensino de Pedagogia e/ou Licenciaturas precisariam, então, formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos dentro e fora dela; ou seja, formar sujeitos competentes para atuarem profissionalmente como docentes, humanizando, por meio do diálogo, o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, faz-se necessário articular os conteúdos dos currículos à ação prática vivenciada pelos alunos, capacitando-os a atuarem. No entanto, essa articulação se constrói a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar.

Nessa perspectiva, a competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela articula não somente os seus conhecimentos formais, mas toda uma gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, constitutivas de sua própria subjetividade. A competência seria, portanto, uma ação cognitiva, afetiva e social que se traduz em práticas e ações que remetem a conhecimentos sobre o outro e sobre a realidade.

Assim, nesta proposta, fica evidente a necessidade da existência de uma atividade construtiva sobre os objetos do conhecimento, cumprindo a função primordial da universidade que é a de ensinar na perspectiva do ensino e pesquisa. Portanto, desde que a competência seja vista como uma capacidade necessária de entendimento/ação/atuação do profissional que está em formação para a docência, sem a dimensão tecnicista e/ou instrumental, ela seria um avanço para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na docência do ensino superior.

DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo (LUDKE e ANDRÉ, 1986) com um enfoque dialético³, objetivando compreender as concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, na articulação entre pesquisa-ensino, visando à construção de competências nos alunos. Escolhemos fazer esta pesquisa em duas instituições de Ensino Superior: uma pública e uma privada, para levarmos em conta os dois contextos na análise sobre a construção de competências na relação entre ensino e pesquisa. Sabemos que há a premissa de que nas instituições públicas haveria uma maior sistemática envolvendo ensino, pesquisa e extensão, enquanto que nas instituições privadas⁴ essa articulação estaria deficitária (SANTOS, 2004; PIMENTA & ANASTASIOU, 2002). Na instituição pública, escolhemos a professora da disciplina “Didática I” para a turma de Licenciaturas Diversas e, na instituição privada, a professora do curso de Pedagogia, na disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências”.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram duas docentes com disponibilidade para participarem da pesquisa, com formação inicial em pedagogia e mestrado em Educação, sendo indicadas por outros professores da instituição, que trabalhavam com disciplinas pedagógicas. Para a montagem do perfil das professoras e a garantia do anonimato, denominamos Professora A, a da instituição pública) e professora B a da instituição privada. A **Professora A** exerce a docência há 11 anos; leciona há 1 ano em ensino superior público; tem formação básica e superior em instituição particular; trabalha dezesseis horas e leciona na Educação Básica e no Ensino Superior Público Federal como é professora substituta. Já a **Professora B** exerce a docência há dezesseis anos; leciona há cinco anos em ensino superior público e privado; tem formação básica e superior em instituição pública; trabalha dezesseis horas como assessora na Educação Básica e leciona no Ensino Superior Privado.

³Consideramos o enfoque dialético com base na concepção de ensino enquanto “fenômeno complexo e prática social” (PIMENTA e ANASTASIOU, 1997), reconhecendo a “contradição” como constituinte da prática docente (CUNHA, 2006, 1998).

⁴Referimo-nos especialmente às faculdades.

Debates em Educação

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos três recursos metodológicos, constitutivos do trabalho de pesquisa, tais como: a entrevista semi-estruturada, a observação da prática docente das professoras e a análise documental, por entendermos que tais recursos configuram-se como necessários para melhor colher e tratar os dados que foram coletados e analisados, dialogando com o nosso objeto de pesquisa.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada (ANEXO I) por ser um dos instrumentos básicos na pesquisa qualitativa que permite a captação imediata e corrente da informação desejada (LUKDE e ANDRÉ, 1986). Dessa forma, buscamos montar o perfil das professoras e identificar as suas concepções sobre a organização da prática docente, ensino e pesquisa e mobilização das competências.

Outro instrumento utilizado foi a observação. Ela possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). Apoiados nessa definição, observamos duas aulas de cada professora. Essa observação teve por finalidade analisar a organização e os procedimentos didáticos referentes à articulação entre ensino-pesquisa previstos e realizados em sala de aula. Para o registro das observações, foi elaborado um roteiro de observação com critérios baseados em alguns aspectos objetos de nossa análise, tais como: a relação ensino-pesquisa, as atividades desenvolvidas, a avaliação da aprendizagem, as competências mobilizadas, a relação entre professor/a aluno, entre outros que surgiram no contato com o campo de pesquisa.

Por fim, analisamos os planos de atividades (da professora A) e os planos de aula (da professora B) propostos pelas docentes para as disciplinas, por meio da análise documental. Para Ludke e André (1986), “a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Debates em Educação

Os dados obtidos nos três instrumentos de coleta foram agrupados em três categorias: a constituição da prática docente, a organização da prática docente e as competências mobilizadas pela prática docente. Em seguida, os dados foram analisados qualitativamente, levando em conta o perfil das professoras, com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), e relacionados entre si para melhor compreensão. As reflexões foram construídas com base nas aproximações e distanciamentos entre os dados obtidos, com intuito de relacionar os seus possíveis porquês (SANTOS, 2004).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. A organização da prática docente no ensino superior

Consideramos que o saber dos professores transita constantemente entre o que eles são e fazem, sendo um saber construído nas relações entre o professor e alunos, em meio à prática pedagógica (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, a análise da constituição da prática docente das professoras A e B indicou que ambas tinham uma prática diferenciada de ensino que buscava a intencionalidade na ação docente, estando vinculada a uma perspectiva de ensino superior emancipatória (SOUZA, 2006).

A Professora A realizou, nos dias observados, oficinas para a construção do projeto didático e do plano de aula que seria desenvolvido nas escolas pelos alunos, por meio da formação de grupos. Essa atividade proporcionou grande interação entre os alunos e a professora por ser uma atividade coletiva de produção do conhecimento. Várias hipóteses foram lançadas pelos alunos, em relação ao projeto didático e ao plano de aula, e confrontadas pela professora, que atuava como mediadora na construção desse conhecimento específico. A fala da Professora A explicita um pouco a sua intencionalidade com esse tipo de situação didática em que os alunos pensam na construção de elementos que irão se utilizar na sua atuação profissional futura:

Debates em Educação

A primeira questão é fazer os alunos construírem o conhecimento [...]. Os alunos estão dialogando a todo o momento com os conceitos trabalhados, as reflexões em sala e a relação com a fundamentação teórica da área. Eles registram, em um Diário Etnográfico, todo o trabalho desenvolvido na disciplina (Professora A).

Essa mesma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem que possibilita a reflexão da realidade foi observada na aula da professora B. Essa professora promoveu um momento de atividade em grupo para análise da práxis proposta pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no que tange ao ensino de ciências, especificamente, educação sexual. Em seguida, ela propôs a apresentação dos grupos e uma discussão sobre as temáticas tratadas e os conceitos/relatos de experiências produzidos pelos alunos. Ficou evidente que a professora constantemente intervinha no processo de construção do conhecimento dos alunos, fazendo-os refletir sobre a sua própria fala e experiências vivenciadas no estágio curricular:

Busco primeiramente mobilizar a compreensão sobre o que se está discutindo e nessa compreensão vou envolvendo a importância da temática para a formação e para possibilitar a tomada de decisão consciente por parte dos alunos diante das situações de ensino. Os conhecimentos que eles, os alunos, trazem (saberes prévios) também são mobilizados para atingir a compreensão (Professora B).

Além dessas nuances que deixam clara uma perspectiva de avaliação formativa, a análise do plano de atividades da Professora A e da dinâmica das aulas das duas professoras, apontou como elas identificavam o erro dos alunos, durante a exposição deles, e como elas procuravam esclarecer, de forma construtiva, os avanços e insucessos deles. Ou seja, percebemos a busca por novas formas de avaliação em uma perspectiva diferenciada que aceita os desempenhos coletivos e desiste de padronizar

Debates em Educação

a avaliação, criando situações diversas de avaliação e considerando os conhecimentos como recursos a serem mobilizados (PERRENOUD, 1998).

Nas análises, percebemos, também, a consideração da organização da prática docente como algo complexo e dialético, pois em muitos momentos da aula fica evidente uma intencionalidade, nas duas professoras, em observar os processos que cada aluno estava desenvolvendo de forma a obter o máximo rendimento das suas potencialidades. Nas intervenções feitas durante todas as aulas observadas, as professoras buscaram dirimir as dúvidas individuais e coletivas chamando, algumas vezes, a atenção de todos quando a dúvida sobre um ponto era recorrente. Nas abordagens individuais, ela escutava os alunos, quanto à elaboração dos trabalhos, e intervinha de acordo com os questionamentos que surgiam. Assim, concordamos com Zabala (1998) de que a pluralidade de indivíduos gera a necessidade da diversidade nos processos de aprendizagem e que nem sempre é fácil para o professor promover momentos em que todos os alunos progredem de forma satisfatória.

Um exemplo é quando, durante as atividades desenvolvidas pela Professora A, os alunos estavam dispostos em grupos e, apesar de as tarefas recebidas serem idênticas, pois se tratava de um Projeto Didático, cada grupo possuía suas especificidades e a demonstração do projeto deveria ser em suas escolas que, por sua vez, também são singulares. Ou seja, a atuação e o direcionamento do Projeto eram diferentes. Havia, portanto, uma diversidade no que tange às áreas de conhecimento e atuação dos alunos o que pode ter levado a professora a ter dificuldades no que se refere à articulação para a concepção da atividade proposta. É bom lembrar que a turma era formada por discentes de licenciaturas diversas.

Assim, as dificuldades encontradas pela Professora A ao propor as atividades não correspondiam à diversidade dos conhecimentos ministrados pela disciplina e sim às áreas de proveniência dos discentes. Porém, a atitude da docente foi a de buscar sempre o ponto em que os alunos tinham mais dúvidas. Como a turma estava disposta em grupos, a professora tinha a possibilidade de atender mais especificamente às necessidades apresentadas.

Debates em Educação

Por fim, outro traço característico da forma de organização da prática docente das professoras investigadas é a forma como demonstram responsabilidade e ponderação quanto às consequências do ato de ensinar, por meio de uma relação dialógica que considera o outro como autor de seu conhecimento e a de si mesmas, professoras, como mediadora nesse processo. Essa característica ficou evidente na fala da Professora B quando, apesar de demonstrar uma concepção e prática que evidenciava a busca pela relação entre o ensino e a pesquisa no exercício da docência, e apesar dos condicionantes da prática pedagógica (CUNHA, 1998), buscou por caminhos alternativos desenvolver a docência em sua turma por meio de uma prática investigativa.

ENSINO E PESQUISA: CONCEPÇÕES E CAMINHOS NA/PARA A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Os resultados indicaram que há nas docentes investigadas uma concepção de que o ensino, a aprendizagem e a pesquisa são elementos interdependentes e interligados; ou seja, a pesquisa e o ensino deveriam “andar” atrelados ao processo de aprendizagem de forma a promover a construção de competências no processo de constituição dos alunos como docentes, desde a sua formação inicial, como afirma a Professora A:

O olhar do pesquisador precisa ser ensinado. O aluno aprender a partir do olhar reflexivo e investigativo irá facilitar a construção das demais competências de formação que são propostas para a disciplina e para a sua prática futura enquanto docente. Para o aluno aprender a pesquisar, desenvolvo também análises de situações-problema que são vistas na prática quando os mesmos vão entrevistar professores sobre o que significa a didática (Professora A).

Debates em Educação

Portanto, o trecho apresentado deixa bastante claro que, para a Professora A, a concepção de pesquisa e ensino e aprendizagem não está apenas atrelada a uma perspectiva da pesquisa científica, mas, também, ao ato de investigar, sendo uma atitude que deve/pode ser incentivada pelo professor e experienciada pelos alunos de forma prioritária na sua formação como docentes. O trecho de sua entrevista exemplifica melhor a sua concepção:

Proponho pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da construção de suas identidades como professores. Além disso, problematizo essas pesquisas diante da realidade do ensino nas escolas, procurando desenvolver nos alunos uma atitude investigativa (Professora A).

Podemos perceber, nesse trecho da entrevista, que ela deixa clara uma concepção de pesquisa que vai além da pesquisa puramente científica, rompendo de forma paradigmática com as concepções de pesquisa corrente (CUNHA, 1998, 2006,), avançando na ideia de que a própria prática docente, que está se construindo à medida que eles estudam e dialogam com os pares nas idas às escolas, pode ser alvo de pesquisa na perspectiva de desenvolver uma curiosidade investigativa motivadora da identidade dos alunos como docentes, evidenciada na construção do diário etnográfico. Essa concepção de pesquisa demonstra uma ruptura com a dimensão mais tradicional que não concebe a própria prática docente do professor como objeto de sua pesquisa.

Essa concepção ficou evidente no plano de atividades produzido pela Professora A, o qual evidencia essa relação, pois a *ementa* faz uma relação entre os conteúdos disciplinares, o processo de formação desse professor e a prática educativa; os *conteúdos* estão relacionados “ao trabalho docente: relações de ensino-pesquisa no cotidiano escolar”; a *metodologia* busca promover “aproximações com a realidade escolar” por meio de “relatos de experiências”, da “construção de diário etnográfico”;

Debates em Educação

as *atividades* propõem entrevistas com professores; construção de diário etnográfico, aplicação de plano de atividades e de aula nas escolas.

Dessa forma, apesar de a análise documental do plano de atividades dessa professora não indicar de forma explícita *objetivos/competências* referentes à relação de ensino e pesquisa na organização da prática docente, ficou claro, por meio da *ementa, conteúdos, metodologia e atividades* propostas, que já havia essa relação e esse objetivo no desenvolvimento da prática docente. Ou seja, “na prática” o plano de atividades foi ampliado, tornando-se um verdadeiro plano de ação e de intervenção em meio ao contexto. A mesma concepção foi percebida no plano de aula fornecido pela Professora B.

Ainda de acordo com a análise documental do plano de atividades da Professora A, as seguintes atividades foram feitas para fins de avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos: entrevista com um professor para analisar o seu conceito de didática; apresentação de seminário com resumo para a turma e para a professora; análise de filme relacionando com os fundamentos didáticos estudados; relato sobre o seu processo de ensino-aprendizagem em um diário etnográfico (cognitivo, sócio-afetivo e intuitivo) com seus acertos, sucessos, vitórias, avanços, dificuldades, desafios, insucessos, problemas, bem como com sugestões para o encaminhamento da disciplina, avaliando conteúdos, organização da disciplina, atividades, relação professora-aluno; elaboração de um Projeto Didático (em grupo); elaboração de um Plano de Aula com conteúdos do Projeto Didático (em grupo) – com apresentação na escola/comunidade e com apresentação para a turma e para a professora.

Segundo a Professora B, as maiores dificuldades no desenvolvimento da prática docente são as contradições e limitações que a sua prática sofre, na perspectiva do ensino com pesquisa, pelo fato de as turmas serem cheias e ela ter muitas turmas para acompanhar, o que pode impossibilitar o desenvolvimento de pesquisas de cunho científico com todos os alunos, pelo pouco tempo que possuem para o seu desenvolvimento. Outro fator apontado por ela é o desestímulo pelo exercício da

Debates em Educação

docência por parte dos alunos, que na sua maioria buscam essa modalidade de profissionalização pelo fácil acesso, segundo eles, a esses cursos. Um trecho da entrevista abaixo apresenta um desabafo dessa professora por não poder desenvolver uma prática docente que, na sua concepção, estaria nos “moldes ideais”:

Não tenho conseguido fazer uma atividade de pesquisa nos moldes ideais, mas apenas respondido a necessidades pontuais, no que diz respeito a uma análise em sala de aula de situações problemáticas vivenciadas pelos alunos em seus estágios e trabalhos (Professora B).

Entretanto, podemos perceber que tanto na Professora A como na Professora B, há uma preocupação em organizar a prática docente baseada na reflexão sobre a própria prática (ZEICHNER, 1993) por meio da exploração, retomada e discussão das experiências vividas ou investigadas, para possibilitar uma melhor compreensão dos saberes (TARDIF, 2002) bem como uma mobilização de competências (PERRENOUD, 1999) para o exercício de sua profissionalização como docente. Ou seja, os alunos que estão se constituindo como docentes já estão inseridos em um contexto em que são considerados partícipes da prática educativa, em uma perspectiva reflexiva e dialógica que os acompanhará em toda ação como docentes, constituída pela história de vida, pela prática pedagógica e pela formação (FARIAS et al, 2008).

SINALIZAÇÕES DE COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS PELA/NA PRÁTICA DOCENTE

Tanto a observação, quanto as entrevistas e a análise documental evidenciaram uma concepção de competência na qual o processo de formação inicial do profissional docente deve estar permeado por situações que mobilizam competências para o exercício da docência. Dessa forma, subdividimos esse tópico em dois blocos. O primeiro bloco está relacionado às competências que foram mobilizadas pelos alunos nas aulas e o segundo está relacionado às competências mobilizadas pelas docentes.

Debates em Educação

Dentre as sinalizações das competências mobilizadas nos alunos percebemos a elaboração por eles de projetos didáticos e planos de aula (Professora A) e a discussão sobre a teoria com base nas experiências vividas/observadas no estágio (Professora B). Na entrevista, a Professora A apontou que mobiliza três competências nos alunos, porém no plano de atividades ela não explicita essas competências e sim os objetivos de ensino. No entanto, em geral, as docentes apresentaram a concepção de que a construção de competências para o exercício da docência estaria ligada às práticas sociais (PERRENOUD, 1999).

Já as sinalizações das competências mobilizadas pelas professoras apontam para o fato de elas (1) buscarem uma adequação do planejamento às necessidades/dificuldades da turma (op. cit.), conforme ficou explícito na fala da Professora B quando afirma a necessidade de ter “paciência na relação professora-aluno, para que um saiba esperar o tempo de aprendizagem do outro”, pois, segundo ela, é muito difícil “conseguir acompanhar as diferentes formas de aprender” bem como “envolver o aluno menos participativo para que ele dê um retorno da sua aprendizagem”. Atendendo a essa dificuldade de desenvolver um ensino que atenda às especificidades dos alunos, a Professora A apresenta como uma das soluções um planejamento flexível e adequado à turma, como fica explícito no trecho abaixo:

[...] o meu plano de ensino propõe favorecer a construção dessas competências ao término da disciplina. As estratégias são construídas após o primeiro contato com a turma. Só entrego o plano de ensino completo após a primeira semana de aula (Professora A).

Uma outra sinalização das competências mobilizadas pelas professoras identificada na análise dos resultados foi (2) o uso de novas formas de ensino como estímulo à mudança de postura dos alunos em relação à docência (op. cit., 1999). Essa competência das professoras foi evidenciada tanto na Professora A como na

Debates em Educação

Professora B, pois durante toda a aula havia uma preocupação para que o aluno participasse ativamente das discussões da aula e da elaboração das atividades propostas. A característica dessa forma de ensino seria partir de situações problemáticas (aluno) e utilizar a realidade e a teoria para responder a esses problemas. O trecho abaixo exemplifica bem essa busca por um “ofício de aluno” que vise à construção autônoma de competências por meio da construção dos saberes docentes para a sua profissionalização:

Inicialmente a dificuldade é a falta de vontade desses estudantes em se encontrar com a sua profissão. Na grande maioria os estudantes não querem ser professor/es. Em seguida, a possibilidade é que, a partir do trabalho desenvolvido, percebo a mudança de percepção desses alunos em relação aos saberes da docência. Quando consigo quebrar essa barreira entre o ser professor/a ou apenas ter uma graduação, o envolvimento dos alunos é de outra forma (Professora A).

A fala da Professora A indica que, de alguma forma, alguns alunos estão nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas apenas para terem um curso superior e não para, de fato, exercerem a docência como opção profissional. No entanto, percebemos que o incentivo da professora quanto a sensibilizar os alunos para o exercício da prática docente apontou, também, como um dos focos do processo de ensino, qual seja, (3) despertar a participação/interesse do aluno no seu processo de aprendizagem, sendo mais uma das sinalizações das competências mobilizadas pelas professoras no exercício de sua função docente.

Essa perspectiva foi apontada por Zeichner (1993) quando vê o professor como profissional reflexivo da própria prática; assim, caberia a esse professor despertar no aluno o interesse pelo seu próprio processo de aprendizagem como um “aluno reflexivo”, parodiando as colocações de Zeichner (op. cit.). No trecho abaixo, a Professora B cita alguns elementos que poderiam contribuir para o processo de motivação do aluno em seu percurso escolar no ensino superior.

Debates em Educação

Reflexão, pois ela possibilita ver que aquilo que é visto na universidade possibilita uma análise da prática, ou seja, a teoria ajudando a compreender a prática; ou seja, **despertar o interesse do aluno** por aquilo que é ensinado (Professora B).

Por fim, uma outra sinalização das competências mobilizadas pelas professoras para o exercício da docência foi a adoção de intervenções individuais e coletivas, durante a elaboração das atividades solicitadas, na perspectiva da avaliação formativa (ZABALA, 1998). Essas intervenções foram observadas durante todas as aulas das professoras, evidenciadas no plano de atividades (Professora A) e no plano de aula (Professora B) e identificadas na proposta de construção de diário etnográfico como forma de registro/avaliação do percurso de aprendizagem do aluno. Dessa forma, percebemos uma prática docente baseada na negociação de responsabilidades do professor e do aluno pelo processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as concepções e práticas de professores do ensino superior referentes à organização da prática docente, na articulação entre pesquisa-ensino, visando à construção de competências nos alunos, no intuito coletivo de refletir sobre possíveis e/ou novos significados para essa prática. A análise dos resultados apontou que a concepção dos professores e a sua prática docente caminham para uma transição paradigmática que prioriza a construção de competências nos alunos para o exercício da docência, na perspectiva de um ensino pautado por uma concepção de pesquisa que prioriza a atitude investigativa.

Dessa forma, entendemos que a reflexão sobre a prática docente no ensino superior voltada para a construção de competências mobilizadas no exercício da docência pode contribuir para um processo de identificação dos alunos dos cursos de

Debates em Educação

Pedagogia e Licenciaturas para com a sua profissionalização. Em consonância com essa discussão, identificamos alguns elementos nessa pesquisa que poderiam contribuir para uma melhor compreensão sobre a prática docente: a presença de negociação de responsabilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem, como elo importante na construção do conhecimento; a busca pelo exercício da docência, considerando o ensino e a pesquisa em meio aos condicionantes, contradições e limitações a essa prática; e a sinalização de mobilização de competências nos professores e alunos, durante o exercício da prática docente observada.

No mais, essa pesquisa poderia contribuir para ampliar as discussões sobre a importância de vivenciarmos o ensino com pesquisa na nossa formação como docente do Ensino Superior. Além de percebermos a importância de uma prática baseada no ensino-pesquisa na perspectiva da formação docente, viabilizando a mobilização de competências, através do recorte da realidade, sentimos a necessidade de considerarmos a mobilização de competências para o exercício da docência como fator inerente à profissionalização.

As maiores limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa foram a necessidade que sentimos da utilização de outros instrumentos para análise da realidade complexa apresentada e o pouco tempo que tivemos para realização da pesquisa. Entretanto, sugerimos como continuação desse estudo, o aprofundamento na importância de buscarmos compreender como se daria a construção das competências para o exercício da docência, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998, pp. 34-110.

CUNHA, M. I. da. A didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, A. M., MACHADO, L. B., MELO, M. M. de O. M. e AGUIAR, M. C.

Debates em Educação

C. (Orgs). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social*. 13º ENDIPE, Recife –PE, 2006, pp.485-503.

FERREIRA, A. O cotidiano da Escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 75.

LATERZA, M. & RIOS, T. *Filosofia da Educação* (Fundamentos). Vol 1. São Paulo: Herder, 1976, p.19.

LUDKE, M.; ANDRĚ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Portugal. Porto, 1998.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G.. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In. NETO, J. B. e SANTIAGO, E. *Formação de Professores e Prática Pedagógica* (ORGS.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, pp. 112-115.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI*. S. Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, J. F. *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Ensaio para concorrer ao Cargo de Professor/a Titular da UFPE. 2006, p.17.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Como ensinar. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa e autor, 1993, pp.15-23.