

# **PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE: uma herança cultural?**

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina\*  
Paulo Rômulo de Oliveira Frota\*\*

## **Resumo**

Este artigo mostra como a herança cultural interfere no processo de internalização da docência. Na pesquisa que o fundamenta são analisados os resultados de um questionário preenchido por 42 professores da Universidade Federal do Piauí, com base na abordagem histórico-cultural. Consta-se que a atividade docente é influenciada tanto pelos processos formativos (que mudam a forma como o licenciado ou o bacharel ensina) quanto pela maneira como se aprende a ser professor, durante o exercício da docência. Conclui-se que os pesquisados internalizaram a função docente reproduzindo modelos clássicos de ser e estar professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação superior. Atividade docente.

## **Abstract**

This paper points out how cultural heritage interferes with the process of internalizing teaching. The research involved the analysis of 42 questionnaires completed by lecturers of the Federal University of Piauí State (Brazil). The data collected were analyzed using Historical and Cultural approaches. It was discovered that the teachers' activities were influenced by formative processes (the way in which the lecturers teach), as well as by the way they learn 'how to be a lecturer' through personal experience. It is concluded that the subjects of the research internalized the style of teaching reproducing the classic models of being lecturers.

**Keywords:** Teacher training. Higher Education. Teaching practices.

## **Aspectos introdutórios: problemática e metodologia**

A cultura docente e os problemas relacionados com a profissionalidade do magistério foram reintroduzidos no cenário das discussões educacionais, nos anos 1980, principalmente no que tange aos saberes de referência da profissão. Em nível internacional, citamos os trabalhos de Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992, 1999), Popkewitz (1992), Perrenoud (1993, 1999, 2001), Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2001), Schon (2000), Tardif (2000), Tardif e Gauthier (2001), dentre outros.

No Brasil essas discussões se acentuaram nos anos 1990, quando as pesquisas começaram a demonstrar preocupações marcantes com o fazer educativo do professorado e sua formação. Nessa perspectiva, destacamos, dentre outros, os estudos de Ramalho (1994), Costa (1995), Silva (1995), Brzezinski (1996), André (1997), Gatti (1997), Alves (1998), Bueno (1998), Cunha (1999), Pimenta (1999), Frota (2000), Isaia (2000), Masetto (2000), Morosini (2000) e Vasconcelos (2000).

As análises realizadas por esses autores enfatizam o contexto global em que as práticas e vivências de professores<sup>1</sup> são construídas, considerando o do-

cente um ser único, com uma história própria a contar, recheada de saberes adquiridos tanto na prática, na experiência, quanto em outros âmbitos de convivências. Esses estudos resgatam, por meio da fala desses parceiros, os percursos, as trajetórias percorridas para a construção do ofício docente, apresentando valiosas contribuições para a compreensão da profissão de professor e da problemática que envolve sua formação.

Atualmente, a maioria das pesquisas retrata as práticas do professorado que atua na educação básica, não fazendo referências às dos professores universitários. Os estudos na área de formação de professores universitários, apenas recentemente, há cerca de duas décadas, vêm constituindo uma preocupação marcante no campo das ciências da educação. (MASSETO, 2000). Os dados existentes sobre a docência universitária, de acordo com análise feita por André (1997)<sup>2</sup>, ainda vêm sendo pouco explorados. A observação dessa lacuna no conhecimento acumulado incitou-nos a realizar pesquisa sobre esse tema.

Segundo Damasceno (1986), os pesquisadores devem escolher os procedimentos metodológicos e técnicos que guiarão a pesquisa de acordo com a teoria e a realidade investigada. Escolhemos, portanto, os procedimentos de construção dos dados com

\* Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: ivanaibiapina@ufpi.br

\*\* Professor do PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: prf@unescc.net

<sup>1</sup> Quando mencionamos professores, estamos nos referindo ao professor e à professora; leiam, portanto, professor e professora, toda vez que a palavra professores aparecer no texto.

<sup>2</sup> Após consulta no cd-rom ANPED dos resumos de dissertações e teses concluídas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, produzidos no período de 1980 a 1995.

base nos princípios teóricos e metodológicos da teoria sócio-histórica.

Realizamos este estudo partindo da compreensão defendida pela abordagem sócio-histórica a respeito do processo de internalização. A partir dos pressupostos dessa teoria, montamos o plano de trabalho e realizamos a pesquisa de campo. Os referenciais empíricos utilizados foram as manifestações dos docentes efetivos da UFPI - Campus de Parnaíba, no exercício de suas funções nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Licenciatura em Pedagogia - Magistério, perfazendo um total de 42 professores.

A esses professores aplicamos um questionário organizado com onze perguntas abertas, referentes ao percurso de construção da docência. Com os dados coletados, descrevemos o processo de internalização da função docente trilhado por esses professores. Para apresentar como esse processo foi construído, passaremos, a seguir, a discutir alguns princípios teóricos que caracterizam o processo de internalização, segundo a matriz da corrente sócio-histórica.

### **O Processo de internalização: reflexão teórica**

O processo de internalização é a apropriação gradual, pelos sujeitos, dos instrumentos socialmente construídos e a interiorização progressiva das operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social. O processo de internalização não é apenas acumulação de domínios sobre os instrumentos variados, com um caráter puramente aditivo. É um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas.

O desenvolvimento cultural se processa primeiramente no nível social, entre as pessoas, interpessoalmente; posteriormente ocorre no interior dos indivíduos, no nível intrapsicológico. Segundo Vygotsky (2000), o processo de internalização inicia-se por intermédio de uma atividade externa, reconstrói-se e começa a suceder internamente. É um processo interpessoal que se transforma em intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal em um intrapessoal é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos.

A internalização não é uma “cópia” de conteúdos externos no interior da consciência, ela é criada da própria consciência. É a reorganização interior de uma operação psicológica posta em jogo no meio social. Os professores, ao receberem a influência da cultura externa, desenvolvem-se internamente, isto é, processam esse conteúdo no seu interior e voltam-se para o meio cultural em que atuam, produzindo uma nova cultura.

Os indivíduos estão constantemente refazendo os conceitos internalizados, uma vez que a cultura não é um sistema estático, ao qual os indivíduos se submetem; é um “palco de negociação”. (OLIVEIRA, 1999). Assim, o processo de internalização da função docente não é um processo de absorção passiva, por parte do professorado, mas de atuação interativa que implica transformações.

São as relações interpessoais que levam o professorado a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas da função de ensinar. A interação social construída entre o grupo de professores, bem como entre os diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento profissional docente.

O professorado constitui suas forças de ação e sua consciência por meio do mecanismo da internalização que é construído ao longo da história da profissão docente, em uma constante interação com os seus pares, na intersubjetividade. Ou na intrasubjetividade, por meio da flexibilidade sobre a ação e na ação.

A formação das idéias, seja no nível dos conceitos espontâneos, seja no nível dos conceitos científicos, é mediada na interação com os outros. As idéias e conceitos, embora sejam reelaborados na mente dos próprios indivíduos, têm significados que de alguma forma refletem as vivências e significações culturais do meio em que o sujeito está envolvido.

No exercício docente, o professor realiza ações externas que são interpretadas pela sociedade e pelos seus pares, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos pela categoria. A partir dessa interpretação, é possível atribuir sentido próprio à ação, por meio do processo interno construído pelo professor e por ele mesmo interpretado, bem como por meio dos significados pré-estabelecidos pela categoria docente.

As significações construídas pelo professorado adquirem sentido a partir da compreensão do percurso realizado pela categoria. As ações cotidianas, as atitudes, o percurso de formação, os saberes, as competências e habilidades construídos durante a ação docente são conseqüências da atividade do professor como sujeito sócio-histórico. Os docentes, ao manifestarem essas significações no exercício profissional cotidiano, colocam à mostra o seu perfil, a sua identidade de professor.

Segundo Kopnin (1978, p. 210), “[...] a mudança dos conceitos ocorre como resultado do desenvolvimento do nosso conhecimento atinente aos fenômenos do mundo exterior à base da generalização da nova prática ou como resultado da mudança da própria realidade representada no conceito.”. Dessa maneira, o processo de internalização da função docente é determinado tanto pelo contexto histórico quanto

pelas experiências acumuladas individualmente pelos professores na dinâmica do dia-a-dia do seu ofício. É a partir das experiências, dos estudos realizados no percurso de formação inicial e contínua que o professorado vai construindo os referenciais necessários à condução da profissionalidade, modificando conceitos internalizados, quando a dinâmica social exige; revisando tradições e práticas consagradas historicamente, quando à sociedade requer novos saberes e, conseqüentemente, novas ações educativas.

Para melhor ilustrar como os professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba conduzem o processo de internalização da sua função, apresentamos as interpretações que eles fazem do seu fazer cotidiano, traçando um paralelo entre elas e as construções sociais apresentadas pela literatura que pesquisa a prática docente na universidade.

### **O processo de internalização da função docente: um percurso real dos professores da UFPI – Campus de Parnaíba**

Estudos que retratam o perfil dos docentes universitários - Cappelletti (1992); D'Antola (1992); Demo (1996); Balzan (1999); Severino (1999); Behrens (2000), Masetto (2000), Vasconcelos (2000), Alarcão (2001), dentre outros - demonstram que na educação superior são encontradas diferentes maneiras de caracterizar o magistério e o perfil do docente. A seguir, destacamos alguns exemplos.

Vasconcelos (2000), em sua pesquisa, traça o perfil dos seus entrevistados dividindo-os em três grupos. O primeiro grupo é formado de excelentes professores, no sentido estrito de “transmissores de conhecimentos”: conhecem bem o assunto da sua especialidade e transmitem, com muita competência, aquilo que sabem. O segundo é composto de professores preocupados com as questões estruturais da sociedade; por essa razão não transmitem, tampouco criam conhecimentos, perdendo-se na crítica excessiva à sociedade. O terceiro grupo dedica-se integralmente ao estudo e à pesquisa.

A prática docente citada por Vasconcelos (2000) tem muita semelhança com a descrita por Silva (2000). Na pesquisa em que este autor realizou o perfil das aulas ministradas pelos professores universitários, eles combinam a exposição com a discussão, as quais têm como referência um texto que, geralmente, é lido com antecedência. O autor cita também que os professores por ele pesquisados usam como variação do modelo citado o chamado “seminário”, em que a exposição do docente é realizada pelo estudante, encarregado de expor um tema específico. Silva (2000) critica essa estratégia de trabalho porque, para ele, o que predomina é a passividade dos alunos, uma vez que tanto o tempo de exposição do docente como o

do aluno expositor geralmente são maiores do que o tempo que é concedido à discussão. A participação da maioria dos alunos é, na verdade, passiva, acessória, limitada a perguntas e comentários breves.

Na pesquisa que realizamos com os professores da UFPI - Campus de Parnaíba - verificamos que as estratégias detectadas por Vasconcelos (2000) e Silva (2000) também estão presentes nas aulas ministradas por um grupo de docentes dessa Instituição Superior de Ensino, conforme constatamos nas descrições a seguir:

O meu trabalho docente se resume a aulas de caráter mais expositivo em função das disciplinas que leciono. (DB6<sup>3</sup>)

Eu trabalho com aulas expositivas previamente planejadas através de um plano de ensino, mas no decorrer do semestre, no dia-a-dia, vou introduzindo assuntos, fatos mais recentes, para que os alunos fiquem mais ligados nos debates e nos seminários que sempre promovo. (DB16)

Costumo trabalhar com seminários, oficinas, aula expositiva. (DFE1)

Trabalho de forma a fazer uma exposição, um painel, um debate, um filme, no sentido de motivar o aluno, para que ele desperte para o assunto estudado. (DB24)

Eu utilizo várias técnicas, são várias formas de dar aulas, às vezes dou aulas expositivas, normais, aquela forma realmente do professor colocar o assunto, mas procuro utilizar muito, também, a participação do aluno. (DB33)

Costumo trabalhar tanto com aulas expositivas dialogadas quanto com seminários realizados pelos alunos. (DFE5)

Fontoura (1999) afirma que os professores acreditam que sabem como fazer, pois já dão aulas há muito tempo, mas o que caracteriza, mesmo, a prática pedagógica do professor universitário é a exposição. O professorado deveria articular os diferentes saberes, realizando o movimento de construção no qual o diálogo deveria ser privilegiado. Todavia, o que se observa na prática de muitos docentes universitários são ações que não utilizam estratégias de valorização do diálogo entre quem ensina e quem aprende.

Para Alarcão (2001), os professores desenvolvem diferentes tipos de atividades, definidoras de diferentes perfis profissionais. Esses perfis são classificados em: tradicional, pós-moderno e emergente. Utilizaremos esses paradigmas como referenciais, nas análises que passaremos a tercer.

O paradigma tradicional gera professores com o seguinte perfil: geralmente são docentes que ensinam, transmitem e explicam a ciência normal disponível, já que são bons explicadores, sabem a ciência

<sup>3</sup> DB – significa docente bacharel e o número corresponde à ordem de devolução dos questionários. DFE – significa docente com formação inicial na área da educação.

e consideram-se representantes legítimos do conhecimento. Esses profissionais geralmente não pesquisam, limitando-se à reprodução de um modelo que tem por base a epistemologia da transmissão de conhecimentos, valores e atitudes. Ensinar significa transmitir as coisas difíceis de um modo acessível, fácil e claro para os estudantes.

De acordo com Alarcão (2001, p.98), nesse grupo, salvo raras exceções, os professores “dão ênfase aos conhecimentos e a sua aquisição dentro de modelos racionalistas. Consideram-se detentores do poder e do saber e de uma forma absoluta, indiscutível e com autoridade, repassam esse saber para os alunos”.

A autora destaca também que o aluno é considerado como um agente sem rosto, sem personalidade, sem história, dependendo de alguém que o ensine, o conduza, o discipline e o controle. A relação estabelecida entre professor e aluno é distante, uma relação de superioridade que exige atitudes de docilidade, obediência, imitação. Observamos, nos depoimentos dos professores, traços desse paradigma em suas práticas:

Ser professor significa passar conhecimentos para os alunos. (D14)

Ao professor é conferido o mérito não só de educar, no sentido científico, pedagógico, mas, também, no sentido moral de relação interpessoal. (DB16)

Ser professor é banir o fantasma da escuridão, da ignorância. (DB33)

Significa passar conhecimentos para os alunos. (DFE5)

É transmitir bem o conteúdo programado. (DB6)

Anastasiou (1998, p. 60) descreve o perfil do professor considerado “bom explicador” da seguinte forma: é repassador de conteúdos indiscutíveis que devem ser memorizados; expositor – suas aulas são quase palestras; mantém seu poder dentro e fora da aula; organiza os estudos por meio de uma hierarquização dos conteúdos; exige um aluno passivo e obediente, memorizador de conteúdo. Esse perfil caracteriza uma estrutura rígida de funcionamento do ensino universitário, um modelo que, para o autor, “[...] acaba de completar 500 anos.”

As ações docentes que se enquadram dentro desse paradigma estão fundamentadas, segundo Villa (1998), no tempo em que o professor era venerado e admirado como intelectual e representante do saber científico, da alta intelectualidade, do ideal cultural. Entretanto, o conhecimento passou por processos de ressignificações, ao longo da história, deixando de ser um bem sagrado e venerado. Conseqüentemente, o professor vai, também, deixando de representar o homem teórico, detentor único do saber, passando a ser simplesmente intérprete do conhecimento.

A substituição do paradigma que defende o co-

nhecimento como saber escasso e venerado e como sistema de verdade sagrada conduz os professores a buscarem novos pontos de apoio para suas práticas, surgindo, dessa maneira, outro paradigma. Alarcão (2001) classifica esse paradigma como de transição. Nessa perspectiva, o professor passa a considerar-se como construtor do conhecimento. As práticas pedagógicas por ele selecionadas são menos de instrução e ensino e mais de aprendizagem. “Ensinar a pensar, a refletir, a descobrir o mundo, passa a ser a máxima das ações docentes.” (ALARCÃO, 2001, p. 98).

A função docente passa a ser associada à pesquisa e o processo de ensino e aprendizagem é alicerçado em atitudes investigativas. O perfil predominante é o de um professor que tem facilidade de comunicação, de oratória, de crítica aos textos e às situações; que utiliza práticas reflexivas no fazer educativo e cultiva atividades que conectam o conhecimento e a reflexão da/na ação, além de possuir habilidade de utilizar as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; que tem condições de planejar e trabalhar de forma articulada, integrada e transversalmente, e de usar a sala de aula como espaço privilegiado para a pesquisa. Os depoimentos dos professores que entrevistamos fazem referências a esse paradigma:

Devemos entender que a educação de hoje tem um novo paradigma, dotado de uma gama de informações que faz com que o aluno tenha uma nova visão de mundo, levando as informações até nossas salas de aulas; portanto, como professor sou um mero facilitador da aprendizagem, não me considero o dono da verdade pronta e acabada. (DFE5)

Tento intercambiar idéias; ter sensibilidade para perceber dificuldades e ajudar os meus alunos a superá-las; tenho a certeza de que o papel do professor é o de desenvolver o senso crítico do aluno – nunca impor idéias – e ter a humildade no reconhecimento de que nunca se sabe tudo, mas se deve sempre estar disposto a aprender. (DFE1)

[...] procuro despertar análises críticas por parte dos alunos, sem a imposição de tendências ou opinião pessoal. (DB16)

No meu modo de ver, o professor não ensina, apenas ajuda a desenvolver no aluno o desejo de aprender. (DB24)

Tento vincular teoria e prática e estimular a criatividade dos alunos. (DB24)

Costumo propor aos alunos, entre outras atividades, pesquisa de campo e principalmente a reconstrução da memória. Faço com os alunos a pesquisa de campo porque acho que você deve conhecer bem a realidade, principalmente quando se quer ser professor. (DFE14)

Alarcão (2001, p. 107-109) classifica o terceiro paradigma como emergente. Nesse paradigma, as funções do professor são ampliadas: “Para além de meramente avaliador, o professor é um educador e, assim sendo, deve ser o mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o designer de tarefas

de aprendizagem de grande valor formativo; o terinador, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor". Seus métodos de trabalho passam a dar ênfase ao aprender a trabalhar, a estudar, a investigar e a refletir em parceria com os outros. Para a autora, trabalhar nessa perspectiva "[...] é o grande desafio epistemológico emergente", uma vez que mudar os processos de ensino e aprendizagem implica fazer um sério exame da forma como hoje se concebe o ensinar e o aprender, bem como da forma como se utilizam os métodos e as estratégias para efetivar o ensino e a aprendizagem.

Destacamos algumas características que o docente deve possuir, de acordo com tal paradigma: habilidade de fazer transposições didáticas, de organizar e gerir ambiente de trabalho cooperativo, disponibilizar mais tempo para os alunos, utilizar a avaliação como instrumento de emancipação, preocupar-se com a formação de cidadãos<sup>4</sup> críticos e reflexivos. Apresentamos, nas falas que seguem, visões que expressam essa nova tendência.

Precisamos motivar o aluno, fazê-lo se interessar pelo ambiente acadêmico, despertar nele o gosto pela leitura, pesquisa, investigação, posicionamento crítico. (DB24)

A meu ver, o professor precisa edificar o conhecimento passado de geração para geração, acentuando a capacidade criativa e a inovação[...]. Por isso é preciso ter consciência, de que além da construção do conhecimento, tem o aspecto da construção da cidadania. (DFE5)

No paradigma emergente, a visão clássica de docência, que cultiva a cultura individualista, em que os professores consideram que o ambiente de ensino começa e termina na porta da sala de aula, cede lugar à cultura de cooperação, em que o docente assume um papel de colaborador, bem como de gestor participativo. Encontramos, nos depoimentos analisados, afirmações que denotam o individualismo e o afastamento do trabalho coletivo como uma das principais dificuldades encontradas no fazer docente.

O predomínio do individualismo, no interior dos Departamentos e do próprio Campus, é uma das principais dificuldades que encontro para desenvolver um trabalho mais cooperativo e coletivo, pois compreendo que é por meio desse trabalho cooperativo que se pode chegar a uma educação de melhor qualidade. (DFE5)

Esse paradigma enfatiza a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e assenta a missão da universidade moderna nesse tripé, processo que se caracteriza pela constante colaboração com o desenvolvimento e a transformação da sociedade. Não há universidade sem a prática permanente dessas três funções integradas entre si; todavia, o ensino é, há séculos, a função axial dessa instituição.

Para Moreira (1997), a universidade tem privilegiado a função de ensino e se constituído, tradicional e predominantemente, em agência formadora, relegando ao plano secundário o que deveria ser sua função central: a criação e disseminação de conhecimentos por intermédio da pesquisa e da extensão. Nos depoimentos transcritos a seguir, observamos justamente essa predominância.

Atualmente, tenho investido muito no trabalho de pesquisa que desenvolvo no mestrado, mas normalmente dedico a maioria do meu tempo às atividades de ensino. (DB33)

Tenho uma sensação de impotência, devido às muitas atividades relacionadas ao ensino, não dedico muito tempo à pesquisa e menos tempo ainda à extensão. (DB6)

Reconheço que a falta de tempo e o acúmulo de duas, três, ou quatro disciplinas, às vezes em turmas diferentes, impedem de estender a nossa ação em relação à pesquisa e à extensão. (DB24)

Atualmente, devido à carga de trabalho, não tenho tido muito tempo para me dedicar à pesquisa. (DFE14)

Quando a universidade volta-se aos interesses da comunidade, direciona o ensino, a pesquisa e a extensão para a construção de uma cultura que forma cidadãos mais críticos e reflexivos. O ensino, a pesquisa e a extensão são instrumentos que auxiliam na construção da autonomia e da democratização do saber produzido na universidade. Quando essas funções são articuladas, promovem o desenvolvimento de profissionais capazes de transformar a sociedade.

### Questionamentos que marcam o processo de internalização da função docente

A identidade profissional internalizada pelos docentes, ao longo da sua história como agentes responsáveis pelo ensino, está diretamente associada à própria história da educação e da sociedade. Por muitos séculos, construiu-se para o professorado uma identidade contaminada de uma cultura que privilegia a construção individualizada de práticas rotineiras e mecânicas, enfatizando-se a posse individual do conhecimento. Será que essa identidade já foi superada pelo professorado?

Diante da complexidade cada vez maior da sociedade e, conseqüentemente, da função docente, na qual as responsabilidades se multiplicam, recaindo sobre o professorado novas exigências, não se estaria exigindo a construção de um "superprofessor"? Seria possível, ao professorado, encontrar tempo e energia suficientes para se dedicar às diversas tarefas que lhe são exigidas no contexto educacional da universidade de hoje? Os processos de formação possibilitam a inserção do professorado nesse contexto de complexidade? É possível articular ensino, pesquisa e

<sup>4</sup> Leia-se cidadãos e cidadãs.

extensão sem professores qualificados e com tempo disponível para pesquisar? Existe um projeto de universidade que tenha a preocupação em superar as dificuldades enfrentadas pelos professores e considere suas reais necessidades?

Esses são alguns exemplos de questionamentos feitos pelos professores no decorrer dos processos de internalização da função docente. Tais questões permeiam o processo de formação e reflexão sobre o fazer docente e servem de alicerce para a construção de um perfil que rompe com os padrões herdados de uma cultura não profissional. Esperamos que os resultados obtidos neste trabalho sirvam para os professores refletirem sobre a função docente no seu processo inter e intrapessoal de internalização da atividade docente.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANASTASIOUS, L. G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. (Org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 63-73.
- BALZAN, N. C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 173-88.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 57-68.
- BREZEZINSKI, I. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.
- BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CAPPELLETTI, I. F. A Docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 3-12.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo: análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- CUNHA M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- DAMASCENO, M. N. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 45-66, jul./set. 1986.
- D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FONTOURA, H. A. A Formação do professor universitário: consideração à proposta de ação. In: CHAVES, M.; SILVA, W. C. **Formação de professores, narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FROTA, P. R.; ALVES, V. C. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente**. Florianópolis: Metrópole, 2000.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.
- ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-60.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.
- MASETTO, M. **Docência na universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. O professor universitário e sua formação. In: **Formação do educador e avaliação educacional**. v. 2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.
- MOREIRA, A. F. B. **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3.ed. São Paulo: Campinas: Papirus, 1999.
- NÓVOA, A.(Org). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.
- PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 35-50.

RAMALHO, B. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação de professores. *In*: **Formação do educador e avaliação educacional**. v. 2. São Paulo: UNESP, 1999.

SILVA, E. T. da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papyrus, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Z. A. P. M. **Educação continuada de professores: uma exigência do século XXI**, disponível em: <<http://www.bauru.unesp.br/fc/boletim/educon/secxxi.htm>> Acesso em 29 jul. 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In*: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TARDIF, M. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

VILLA, G. F. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A Formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. *In*: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 29/10/2007

Reformulado em 19/09/2008

Aceito em 30/09/2008.