

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

## **Ser e estar na docência universitária: processos formativos, práticas e saberes**

PEREIRA, A. C. O.; ALVES FILHO, E. M.; BOMFIM, F. R.

## Ser e estar na docência universitária: processos formativos, práticas e saberes

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira<sup>1</sup>, UNEB, [ana.crish@uol.com.br](mailto:ana.crish@uol.com.br)

Emilio Maltez Alves Filho<sup>2</sup>, UNEB, [emaltez26@gmail.com](mailto:emaltez26@gmail.com)

Felipe Rodrigues Bomfim<sup>3</sup>, UNEB, [bomfimster@gmail.com](mailto:bomfimster@gmail.com)

### RESUMO

As discussões e análises apresentadas nesse artigo trazem à tona questões referentes à docência universitária, tema que vem ganhando visibilidade nos espaços de discussão educacional e provocando reflexões sobre o perfil, a formação, os saberes e as práticas pedagógicas do professor no Ensino Superior. Foi um trabalho de investigação proposto a partir da prática de ensino com pesquisa, na disciplina Docência Universitária, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, tendo como objetivo principal conhecer quais os saberes formativos e o que é necessário para se exercer uma docência universitária de forma eficiente e eficaz. É um estudo desenvolvido com sustentação teórico-metodológica na abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os três colaboradores da pesquisa são professores em pleno exercício da docência no Ensino Superior, de universidades públicas da Bahia. O referencial teórico foi produzido à luz de estudiosos renomados na temática em questão, como Soares e Cunha (2010); Cunha (2009); Pimenta e Anastasiou (2010); Anastasiou (2011); Santos (2010), Tardif (2002); dentre outros. Os resultados da pesquisa revelaram alguns aspectos latentes da realidade da docência, numa tentativa de compreensão dos desafios que são postos a esse professor, principalmente no tocante à formação, às práticas e saberes necessários ao *ser e estar* na docência universitária.

**Palavras-chave:** docência universitária, saberes, práticas pedagógicas; processos formativos

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB;

<sup>2</sup> Economista; Contador, Mestre em Contabilidade, doutorando em Controladoria e Contabilidade do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo – FEA/USP; Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

<sup>3</sup> Economista, Mestre em Economia, Doutorando em Difusão do Conhecimento do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia – UFBA e Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia.

## 1. PRIMEIRAS REFLEXÕES... O Contexto

A docência no Ensino Superior, desde a época em que surgiram as primeiras universidades, vem sendo exercida, na sua expressiva maioria, por profissionais das diversas áreas do conhecimento, contudo sem o domínio de determinados saberes que possibilitam um fazer pedagógico articulador entre conteúdo-forma, discurso-realidade, ou seja, são profissionais sem qualificação específica para atuar como docente universitário. Desses especialistas, o que sempre foi exigido era o reconhecimento em suas respectivas áreas, com notório saber e com, no mínimo, uma formação de nível superior.

Esse ‘fenômeno’ perdurou ao longo da existência das universidades e atualmente, com a expansão do Ensino Superior a docência universitária vem ganhando visibilidade nos espaços de discussão educacional e provocando reflexões sobre o perfil, a formação, os saberes e as práticas pedagógicas desse professor.

Principalmente a partir da década de 1990, houve uma proliferação das Instituições de Ensino Superior IES, fruto dos desdobramentos da “cartilha neoliberal”<sup>4</sup>, basicamente imposta pelos países componentes do G8<sup>5</sup>, que provocou, no caso específico, uma crescente privatização da educação no país, fazendo com que a demanda por professores universitários crescesse de forma acentuada, privilegiando quantidade em detrimento da qualidade desses docentes. Desse contexto, podemos observar, pelo menos, duas constatações: 1) Continuamos ainda, na atualidade, sem uma política de formação específica para professores de Ensino Superior; 2) A priorização do lucro, contribuindo para um processo de declínio na qualidade dos professores de uma forma geral.

Vale destacar, nesse cenário contemporâneo, que a formação profissional do docente universitário está contemplada na lei vigente da Educação Nacional, nº 9.394/96. Porém não basta legalizar os cursos de mestrado e doutorado para essa formação, pois esses cursos, por si só, não cumprem o papel de qualificação para o exercício da docência universitária. Por outro lado, entendemos que investir nessa formação, inicial ou continuada, não depende apenas de políticas de formação institucionalizadas, mas, sobretudo da conscientização sobre a relevância do papel deste docente, sua função social e suas implicações na formação de profissionais para os diversos segmentos da sociedade.

Ademais, diversos outros aspectos inquietadores e instigantes evidenciam o agravamento da questão da docência universitária e contribuem como justificativas adicionais dessa pesquisa, tais como: a) ausência de clareza na missão/função das IES na sociedade contemporânea; b) falta de interesse e apoio das IES na capacitação do docente; c) ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja construído democraticamente pela comunidade acadêmica; d) ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a despeito da indissociabilidade entre

---

<sup>4</sup> Renovação da concepção da lógica de acumulação de capital, diminuindo o poder do Estado na Economia.

<sup>5</sup> Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá (antigo G7) mais a Rússia.

elas; e) carga horária restrita ao ensino, em detrimento da pesquisa e extensão; f) baixos salários e benefícios, além da substituição de professores pesquisadores (mestres e doutores) por professores especialistas; g) o aluno visto como um cliente e não como um ser em formação; h) salas muito cheias de alunos, i) práticas centradas na transmissão de conteúdos em detrimento de aprendizagens significativas, dentre outros.

Foi assim, imersos nesse contexto de discussão, que o objeto dessa pesquisa fecundou e nasceu, provocado principalmente pelas reflexões travadas na disciplina Docência Universitária, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tais discussões nos instigaram a pesquisar sobre a formação e os saberes para o exercício da docência universitária, buscando dialogar com referenciais teóricos recentes que verssem sobre a temática em questão. Tais perspectivas se consubstanciaram em duas questões inquietantes: *Quais saberes os professores universitários consideram fundamentais para exercer a docência e conseguir o desenvolvimento dos estudantes no ensino superior? Como esses professores concebem a formação necessária para o exercício da docência universitária?*

Buscando refletir sobre tais inquietações o objetivo central foi conhecer quais são os saberes formativos e o que é necessário para se exercer uma docência universitária eficiente e eficaz. Ainda numa tentativa de desvelamento do objeto aqui investigado, outros desejos emergiram das nossas reflexões, a saber: a) identificar os saberes e a formação necessária para uma atuação docente de qualidade; b) Analisar a articulação entre os saberes científicos e pedagógicos, entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática; c) Compreender a articulação entre ensino e aprendizagem no fazer pedagógico do docente universitário.

Assim, as discussões e análises apresentadas nesse artigo expressam a realidade da docência universitária à luz de teóricos e autores referendados na temática em questão, num diálogo com professores em pleno exercício docente no Ensino Superior, numa tentativa de compreensão dos desafios que são postos à esse professor, principalmente no tocante a formação e saberes necessários ao *ser* e *estar* na docência universitária.

## **2. TESSITURAS METODOLÓGICAS... Caminhos**

A pesquisa enquanto instrumento investigativo tem papel fundamental no desempenho das ações pedagógicas no campo educacional por influenciarem na formação dos sujeitos com função ativa no contexto social, contribuindo decisivamente para eventuais mudanças dessas ações na busca constante do aprimoramento. Foi partindo dessa premissa que o objeto dessa pesquisa emergiu no âmbito das

discussões travadas na disciplina Docência Universitária, no PPGEduc, a qual se propôs desenvolver a prática do ensino com pesquisa.

A partir das instigantes e provocadoras inquietações da referida disciplina vivenciamos as diversas etapas na construção dessa investigação coletiva, desenvolvida ao longo do semestre, num processo dinâmico e cheio de conflitos cognitivos, desconstruções e reconstruções, necessárias no ato de fazer pesquisa.

A primeira etapa foi a sensibilização da turma para a realidade da docência universitária, centrando a nossa problemática na formação e saberes necessários à docência no Ensino Superior. Refletimos sobre essa realidade, à luz de diversos autores e teóricos renomados na temática – Soares e Cunha (2010); Pimenta e Anastasiou (2010); Santos (2010); Anastasiou (2011); Tardif (2002) dentre outros. Todo esse referencial ampliou o nosso olhar para a temática em questão e serviu de orientação para a construção das bases teóricas desse artigo que traz os resultados da pesquisa. Em seguida construímos coletivamente o guia de entrevista semiestruturado e utilizamos esta técnica em pequenos grupos, o que possibilitou a análise teórico-empírica. Por fim socializamos e debatemos, em sala, os achados da investigação. Todas essas etapas foram suporte na construção desse texto, com mais propriedade e inteireza.

Vale destacar que, na tentativa de contemplar os objetivos aqui propostos e no intento de desvelar o objeto aqui demarcado, toda a proposta se desenvolveu a luz da abordagem qualitativa, tendo em vista que as questões norteadoras objetivaram conhecer e descrever processos complexos e dinâmicos envolvendo comportamentos humanos, tanto individuais como coletivos, como bem afirma Oliveira (2002, p.117),

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

**Nessa mesma direção, Demo (2000, p.152) expõe que “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes [...], cuja captação exige mais que mensuração de dados”. Sendo assim, foi uma pesquisa que se preocupou em captar a subjetividade dos fenômenos, valorizando a qualidade como elemento essencial, por acreditarmos que ela é a mais propícia para contemplar os anseios, complexidades e desejos da nossa busca.**

A partir dos interesses da investigação a entrevista semiestruturada foi escolhida como dispositivo de coleta de “dados” por compreender a sua grandeza e riqueza na investigação social, tendo em vista que provoca o sujeito a revelar sentimentos, concepções, percursos formativos e suas próprias projeções, além de ser um espaço de reflexão sobre si mesmo, seus desejos e perspectivas (BAUER, 2002; GOLDENBERG, 1999)

Ademais, **a entrevista nos permitiu ouvir os sujeitos para entender o fenômeno estudado a partir da sua perspectiva**, revelando sentimentos, concepções e seus percursos de vida e formação que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros. Além disso, a entrevista é uma técnica que **nos dá liberdade para optarmos em caminhar conforme o aparecimento das situações partindo de um roteiro de tópicos relativos ao problema pesquisado previamente estabelecido.**

Para a efetivação da entrevista escolhemos 3 (três) professores, todos lotados em universidades públicas e que nessa análise, por questões éticas, serão tratados como: JP, LM e TB. Dois desses professores têm pós-graduação *stricto-sensu* e um é especializado na área de Contabilidade. Todos tinham, na ocasião da pesquisa, aproximadamente 10 anos de experiência na docência do Ensino Superior e, além de exercerem atividades de ensino, desenvolvem projetos de pesquisa e extensão. O diálogo com esses professores foi imprescindível na análise teórico-empírica.

Por fim desenvolvemos a análise dos dados coletados, buscando compreender as unidades de sentidos atribuídas pelos colaboradores, refletir sobre essas unidades, fazer inferências para interpretá-las e articulá-las ao referencial teórico estudado. Essa análise e interpretação foram desenvolvidas a partir da elaboração de categorias que emergiram no/do percurso da pesquisa, as quais são os eixos estruturantes do diálogo entre teoria e realidade.

### 3. TEORIA E REALIDADE... Um diálogo possível

Nesse momento a pesquisa realizada chega ao ápice/culminância, pois possibilita ao pesquisador travar reflexões sobre o objeto investigado, confrontando-o com as discussões teóricas e exigindo-lhe posicionamentos críticos diante das descobertas. Assim, não é uma etapa que se realiza automaticamente, exige percepção, criatividade e criticidade, para que o trabalho não seja mera compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema.

Para Minayo (1994) a análise de dados centra-se em três objetivos básicos. O primeiro busca estabelecer uma compreensão dos dados coletados; o segundo

**busca confirmar ou não os pressupostos da pesquisa ou respostas às questões formuladas; e o terceiro é a ampliação do conhecimento sobre a temática em questão, articulando-a ao contexto cultural da qual faz parte. Nesse veio, podemos afirmar que essa etapa evidencia o alcance ou não dos objetivos propostos, aponta as lacunas e apresenta elementos que foram contemplados.**

Para atender a tais prerrogativas, foi necessário analisar e interpretar os “dados” em confronto com a teoria, organizando-os e categorizando-os de acordo com os achados, pressupostos e objetivos da pesquisa. Assim, quatro categorias emergiram ao longo do percurso. **A primeira analisa a concepção de formação profissional do docente universitário; Outra categoria discute os saberes necessários à docência; A terceira categoria centra-se na Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; E por fim, a que evidencia os processos de ensinar e aprender no Ensino Superior.**

#### **a) Formação profissional... Definições e Sentidos**

Para enriquecimento da discussão dessa análise, é preciso compreender a concepção de formação profissional para o exercício da docência no Ensino Superior, tendo em vista que essa compreensão é condição necessária à análise da questão, uma vez que a concepção é norteadora das práticas, “orienta o projeto formativo”. (NOVA, 2010).

Segundo Nova (2010) duas perspectivas de formação “encontram-se em confronto no campo de debate das ideias... uma relacionada à concepção positivista, baseada na racionalidade técnica, concorre para a formação do professor como um técnico, aplicador de teorizações e métodos formulados por outrem” é aquele professor transmissor de conteúdo, com atividades padronizadas e fragmentadas.

Outra perspectiva centra-se na profissionalização da docência, em que o professor:

É entendido como aquele que, com base em uma consistente formação cultural, científica e pedagógica, construída durante a formação inicial universitária, voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional é capaz de lidar de forma autônoma com os problemas inusitados do contexto da sua prática (NOVA, 2010, p.14).

Nessa mesma direção e buscando ampliar a discussão, Garcia *apud* Soares e Cunha (2010), afirma que formação profissional é entendida como a...

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os

processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA *apud* SOARES; CUNHA; 2010, p. 30).

Aqui vale destacar que a formação profissional do docente universitário está contemplada na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2011, art. 66º), a qual, além de estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional, ampliou as exigências para o exercício do magistério superior, pois estabelece em seu artigo 66º que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Nessa vertente, a lei, inúmeros professores (ou candidatos a) e instituições de Ensino Superior (IES) entendem que a formação nos cursos de pós-graduação é suficiente para formar um docente universitário. Porém, é preciso destacar que:

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e **se omitem em relação à formação para a docência**. (SOARES E CUNHA, 2010, p. 17 – grifo nosso).

Ou seja, esses cursos, por si só, não cumprem o papel de qualificação para o exercício da docência universitária. Por outro lado, entendemos que investir nessa formação, inicial ou continuada, não depende apenas de políticas de formação institucionalizadas, mas também da conscientização sobre a relevância do papel deste docente, sua função social e suas implicações na formação de profissionais para os diversos segmentos da sociedade.

Diante dessas concepções entendemos que a “formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto as



dimensões mais relevantes para a sua análise” (SOARES e CUNHA; 2010, p. 30). Essa complexidade se explicita nas entrevistas feitas nessa investigação, em que os professores apresentaram dificuldades em definir a formação para a docência universitária,

Foi interessante perceber que os entrevistados evidenciaram que “é fundamental ter uma boa formação, ter qualificação profissional” (JP, Entrevista jul/2011) para o exercício da docência universitária, porém eles se reconhecem sem essa formação específica/formal, mesmo assim ingressaram na docência universitária e em serviço foram se constituindo professores. A esse respeito o professor LM salienta: “sem dúvida alguma sinto falta de uma formação pedagógica e didática além de educação continuada para o aperfeiçoamento”.

A professora TB evidencia com certa timidez, que o professor universitário tem que ser capacitado e qualificado para tal, mas se contradiz ao afirmar que tem de ser “um indivíduo que gosta de ensinar e tem dom para isto”. Em sua visão, “a formação desse professor envolve certo domínio da psicologia, capacitação e dedicação”, porém ela tem dificuldade de aprofundar esse discurso. Ela enfatiza que, por vezes, sente dificuldades em algumas situações práticas, “talvez porque eu não possua ainda o preparo, que seria possibilitado por uma capacitação em pedagogia universitária...”.

Já na visão do professor LM a formação do professor envolve “adequada formação pedagógica e didática, além de aptidão, os pressupostos teóricos e práticos na área de atuação... também dedicação”. Nessa mesma direção e buscando ampliar a discussão a professora JP enfaticamente salienta que a formação do professor

[...] envolve muitas coisas. Não falo isso somente no sentido da formação inicial na graduação, mas também da formação continuada, uma formação que emerge das vivências, da experiência, dos processos formativos nos vários espaços. Sabe aquele professor que além de saber sobre sua área específica, busca aperfeiçoar os conhecimentos pedagógicos e os da experiência... ele precisa refletir sobre sua ação: o que faz, como faz e porque faz o que faz. (ENTREVISTA, jul/2011).

Fica evidente nesses posicionamentos uma perspectiva de profissionalização para o exercício da docência universitária em que esse professor precisa se aperfeiçoar constantemente na busca de fazer o melhor na sua profissão. Ela ainda salienta que, embora tenha cursado licenciatura, na graduação, o seu curso se centrou na área específica da geografia e as discussões e disciplinas de cunho didático-pedagógico foram minimizadas e ofuscadas, sem grandes preocupações com a formação do licenciado. Segundo ela,

[...] na verdade fui-me fazendo professora a partir da minha experiência, da minha vivência em sala de aula, o que me fez perceber que o professor, se quer ser profissional da docência, precisa ter uma formação que garanta a pesquisa, a autonomia e a competência técnica, que envolve os conhecimentos para a docência. (ENTREVISTA, jul/2011).

O professor LM destaca que o professor universitário 'deve ter boa qualificação na sua área de atuação e também experiência na docência porque nem todo docente faz um curso formal para ser professor ou se preparar para tal'. Ele ainda salienta que

[...] minha vontade era fazer um curso de especialização em pedagogia e didática universitária. Mas, devido a motivos de força maior, fiz um curso de extensão em docência de ensino superior voltado para o curso de contábeis para facilitar o exercício da minha profissão.

Na visão desses professores pudemos perceber uma consonância com as discussões teóricas e uma preocupação com o ser e estar na docência universitária, inclusive são professores que destacam a importância do aperfeiçoamento continuado a partir de leituras, do diálogo com os pares, da participação em eventos, grupos de pesquisa e cursos de extensão na área, da produção acadêmica, como bem endossa a professora JP:

Além de buscar uma formação continuada como pós-graduação, mestrado, doutorado eu sempre me preocupei em me qualificar, participar de eventos acadêmicos, produzir trabalhos para apresentar nesses eventos, congressos e também ouvir o outro que teoricamente no nosso imaginário a gente pensa que sabe mais do que a gente. Então eu busco sempre estar me qualificando, comprando livros, lendo artigos, participando de eventos, fazendo parte de um grupo de pesquisa, estudando efetivamente com o colega, lendo muito...

Imbernón (2004, p.24) acrescenta que...

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico,

político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Assim, nos permitirmos afirmar que para compreender a concepção de formação profissional para a docência universitária e para dar-lhe sentido, faz-se necessário entender o professor como sujeito histórico, pessoal e profissional, participe de um cenário social, cultural e político. Assim, o saber docente traz consigo a história vivida por seus agentes, seus traços de cultura, seus pensamentos, competências, habilidades e vivências, adquiridas ao longo dos percursos formativos, na formação inicial, e ao longo do exercício da docência.

Considerando que esse processo de formação para a docência universitária está implicado nos saberes que lhe é fundamental, uma segunda categoria de análise emergiu como necessidade de ampliar a discussão sobre esses saberes que são subjacentes ao *ser e estar* na docência do Ensino Superior.

#### **b) Os saberes necessários à docência**

A ação do professor em sala de aula está diretamente ligada a concepções e valores por ele construídos ao longo de seus percursos formativos, numa multiplicidade de saberes que, segundo Pimenta (2009) é reelaborada e construída pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (p. 29). Nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite aos professores partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, constituindo assim seus *saberes necessários ao ensino*.

Nessa vertente compreender a importância desses saberes é imprescindível, pois essa multiplicidade de saberes, indispensáveis à uma prática pedagógica qualificada, se constrói em processos formativos, envolvendo “formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.13). O saber profissional do professor não é constituído apenas por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’, de diferentes origens e matizes, que fundamentam o ato de ensinar, constituindo-se no suporte necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica (PIMENTA, 2009).

Coadunando com essa perspectiva o professor LM, destacou que “além do conhecimento específico da sua área de ação, o docente precisa possuir conhecimentos práticos e formais que envolvem a pedagogia, a didática e relações humanas”. Portanto, esse professor tem consciência que não basta ter o domínio teórico de sua área específica para ser professor universitário, existem outros saberes

imprescindíveis à sua ação docente. Ele ainda destaca que sente certas dificuldades em alguns momentos da prática pedagógica, exatamente pelo fato de não ter domínio dos saberes pedagógicos e formais da profissão de professor.

Na visão da professora JP

Inicialmente preciso *conhecer a minha ciência*, os conhecimentos a ela atribuídos e os conteúdos que dela fazem parte. Eu preciso também dar conta de conteúdos de áreas afins como a biologia e outros que dão conta da formação para a educação básica. *Segundo ponto*, eu preciso conhecer os *saberes pedagógicos* pra que se possa articular os saberes específicos com esses saberes pedagógicos. Então a didática pra mim é fundamental. O professor precisa saber trabalhar e contextualizar esses conteúdos na sala e aula... ele precisa saber o que é currículo, a avaliação, como e porque ensinar, como selecionar conteúdos.... Também tem os *saberes da vivência experiencial*, porque vem daquilo que eu faço, vivo, transito no cotidiano. Porque ali experienciando esses saberes a gente constrói, desconstrói, reconstrói esses saberes advindos das experiências. (ENTREVISTA, jul/2011).

Esse posicionamento explicitado pela professora JP nos convidam a refletir sobre o eixo pedagógico da prática do professor, corroborando com a discussão de Cunha (2009), a qual destaca os seguintes saberes: a) relacionados ao contexto em que se desenvolve a prática pedagógica; b) relacionados à ambiência pedagógica; c) relacionados com o contexto sócio-histórico do estudante; d) relacionados ao planejamento das atividades de ensino; e) relacionados com a condução da aula e suas múltiplas possibilidades; f) relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Ademais ainda podemos afirmar que a apropriação dos saberes científicos articulados aos saberes pedagógicos, para garantir a transposição didática, depende da postura do professor frente ao ato de educar e de suas concepções sobre a docência, sobre o ser e o estar na profissão docente no Ensino Superior.

Ampliando essa análise, Tardif (2002) enfatiza que os saberes mobilizados no cotidiano da prática educativa são: 1) saberes e ações de ordem técnica; 2) saberes e ações de natureza afetiva; 3) saberes e ações de caráter ético e político; 4) saberes e ações voltados para a construção de valores fundamentais; 5) saberes e ações relativas à interação social. Essa multiplicidade de saberes possibilita ao professor pensar sobre o que faz, como faz e porque faz o que faz; possibilitam ao professor a reflexão sobre si, sobre o outro em formação e sobre a sua própria prática.

Em seus estudos Pimenta e Anastasiou (2010)...

[...] reconhecem a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos[...]<sup>1</sup> –

conteúdos diversos das áreas do saber e do ensino [...]; 2 – Conteúdos didático-pedagógicos[...]; 3 – Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4 – Conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana[...] a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (p. 13).

Assim, pode se afirmar que esses saberes, advindos dos percursos e espaços formativos e carregados de crenças e valores, provocam os professores a ressignificarem o que fazem no contexto da sala de aula, a se repensarem como referenciais no contexto de sua profissão; e a perceberem a importância e função social que exercem na formação do sujeito, buscando assim superar a racionalidade técnica e caminhar na perspectiva de um ensino problematizador, dialógico e que seja articulado à pesquisa e ao contexto social.

Partindo de tais prerrogativas, a análise dos saberes necessários à docência universitária, transcende ao ensino e tangencia a pesquisa e a extensão. É nessa medida que se torna imprescindível uma categoria sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como retroalimentadora da prática pedagógica no âmbito da universidade.

### **c) Ensino, pesquisa e extensão: Articulando teoria e prática...**

Nossas universidades são avaliadas pelo número de artigos científicos que seus cientistas publicam em revistas internacionais em línguas estrangeiras. Gostaria que houvesse critérios que avaliassem nossas universidades por sua capacidade de fazer o povo pensar. Para a vida do país, um povo que pensa é infinitamente mais importante que artigos publicados para o restrito clube internacional de cientistas (ALVES, 2006, p. 77).

A premissa contida nesta citação critica o modelo vigente de ênfase na produção científica em detrimento de ressignificações e reconstruções do pensar dos sujeitos que constituem a universidade, quanto a vários aspectos: o político, o social, o antropológico e epistemológico entre outros. Seria romântico pensar dessa forma?

Crendo que a resposta a tal indagação é negativa, podemos afirmar que um modelo de ensino baseado na racionalidade técnica, na verbalização/transmissão de partículas do conhecimento está com os dias contados. É preciso compreender que um ensino de qualidade tem sustentação na pesquisa e na extensão, até porque esse

tripé é a expressão do compromisso social da universidade. Universidade essa que está inserida num contexto de transformações intensas inclusive “no processo de conhecimento e na contextualização social desse conhecimento” (SANTOS, 2009) e que envolvem “a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário...” (SANTOS, 2009)

Partindo de tais prerrogativas, afirmamos que toda universidade que pretende cumprir sua função social deve estar envolvida com a prática da pesquisa, do ensino e da extensão, compreendendo que para tanto é preciso zelar pela qualidade do trabalho acadêmico e pela liberdade deste trabalho, buscando contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Nesse cenário a pesquisa deve ser vista como estratégia de produção/avanço do conhecimento, implica numa relação dialógica e criativa com a realidade e tem a perspectiva de intervenção, em articulação com o ensino e com a extensão.

Essa realidade foi visível nas entrevistas, nas quais observamos que os professores reconhecem a importância do tripé entre ensino, pesquisa e extensão. A esse respeito a professora JP salienta:

Na minha opinião, ser um bom professor universitário é saber lidar com os três eixos de sustentação da universidade que são o ensino a pesquisa e a extensão. Então o professor universitário é aquele cuja prática deve articular ensino, pesquisa e extensão e mais especificamente o ensino e pesquisa, pois deve ser aquele que ensina, aquele professor que seduz o aluno a se perceber como pesquisador e, sobretudo a pesquisar sua prática...

A fala da professora direciona a nossa análise para a questão do ensino de qualidade sustentado na pesquisa e na extensão. Porém não se pode confundir *ensino com pesquisa*, com *ensino para pesquisa*. O **ensino com pesquisa**, segundo Soares, (2009) é aquele que busca o desenvolvimento de habilidades intelectuais fundamentais tais como decompor e recompor argumentos, construir relações e elaborar abstrações a partir de regularidades e discrepâncias de informações e fator, produzindo certo nível de interpretação.

De acordo com Soares (2009), essa perspectiva visa superar a reprodução do saber historicamente produzido, em que o aprendiz se percebe como investigador de si mesmo, das suas possibilidades e das/nas suas construções. Destarte, é uma estratégia que se volta para o alcance da qualidade na “formação de sujeitos capazes de lidar com a pluralidade de conhecimento e de saber buscar, selecionar, relacionar, interpretar, resolver problemas inéditos de forma construtiva e autônoma ao longo de sua formação profissional. Tais habilidades não se aprendem através de teorias, mas com o exercício da problematização e da investigação no contexto formativo” (SOARES, 2009).

Já o *ensino para a pesquisa*, em linhas gerais, está voltado para a formação do pesquisador, aquele sujeito que aprendeu a pesquisar para produzir um novo conhecimento, no sentido de fazer avançar uma determinada área do conhecimento.

Portanto, não basta ser bom pesquisador para ser professor que pratica um ensino com pesquisa. Na verdade é na reflexão argumentativa e crítica, possibilitada pela pesquisa, que os saberes profissionais estabelecem a relação teoria e prática tão necessária ao ensino de qualidade e que aguça o espírito aventureiro do estudante no tocante a curiosidade, interrogação e proposições, cabendo ao professor problematizar a realidade para propiciar o ato de pesquisar a partir do ensino.

No contexto dessa discussão torna-se interessante apresentar a visão da professora TB sobre a relação entre ensino e pesquisa, a qual enfatiza que “busca artigos, para serem trabalhados em sala de aula, é uma boa conexão entre teoria e prática. A visita às instituições é outro artifício e a pesquisa nas empresas, sempre atrelando e focando a relação teórica e prática da atividade”. Observamos nessa visão certa limitação na compreensão da relação entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, é uma visão reducionista, que fragmenta a construção do conhecimento,

Nessa mesma direção, o professor LM destaca que a relação teoria e prática tem a função de “propiciar uma visão ampla e integral sobre os conteúdos de cada disciplina e a sua razão de ser na matriz curricular do curso, no caso o de C. Contábeis.” Ele ainda salienta:

Procuro aplicar exercícios que associem esses dois aspectos, incluindo pesquisa sobre o assunto através de resenhas e resumos, fazendo com que os assuntos do conteúdo sejam discutidos e que os alunos percebam como estes se materializam na prática cotidiana.

Já na perspectiva da professora JP fica evidenciada uma visão mais ampliada sobre a questão, ao afirmar que...

Eu acho que produzir conhecimento faz parte do cotidiano do professor e é resultado do percurso formativo que ele vive. O conhecimento é uma retroalimentação da prática pedagógica que volta pro sujeito e pra sua prática. Isso acontece pela articulação teoria e prática, pela prática do ensino a partir da pesquisa. Eu vejo que não é difícil articular teoria e prática no ensino. Parto da vivência que eu acompanho de perto e busco trabalhar as questões teóricas a partir disso.

Nessa vertente, buscamos alicerçar em nossas mentes que o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis visto que, o ensino e a pesquisa possibilitam a

aprendizagem dos estudantes e o amadurecimento dos professores, e a extensão representa a socialização das pesquisas e dos resultados do ensino à comunidade. Ademais, legalmente é nesta perspectiva que o ensino superior está pautado: sustentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Demo (2003) consolida este pensar quando estabelece que educar pela pesquisa tem como condição, primeira, que o educador seja um pesquisador que considere o aluno enquanto participante e não, apenas, objeto, inter relacionando três variáveis fundamentais no processo de ensinar pela pesquisa: educação↔questionamento↔ermancipação.

Nessa dimensão, os processos de ensinar e de aprender são ressignificados. Assim a última categoria de análise traz à tona as questões referentes à esses processos, na tentativa de refletir sobre o papel do professor universitário nessa articulação.

#### d) Processos de ensinar e aprender no Ensino superior

Os processos de ensinar e de aprender são a essência, a razão da existência dos espaços educativos e pensar nesses processos de forma problematizadora e dialética, com ênfase na pesquisa, promove a construção de novos conhecimentos, de busca de autonomia, fazendo emergir a ideia de seres humanos em constante busca, insatisfeitos, inacabados e que refletem sobre o que fazem e porque fazem o que fazem.

O INEP (2011) define esses processos como um conjunto de ações e estratégias que o sujeito/educando, considerado individual ou coletivamente, realiza, contando com a gestão facilitadora/orientadora do professor, para atingir os objetivos propostos no plano e formação.

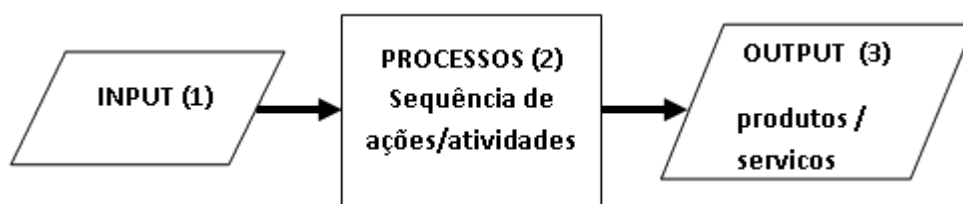


Figura 1 – Processo ensino aprendizagem (elaborado pelos autores)

Esse conceito simples e objetivo é importante para podermos relacionar aspectos relevantes desses processos que estão integrados com o objeto desse trabalho. O que nos chamou especial atenção nesse conceito é o destaque para os papéis do



educando, do educador e das estratégias para obtenção dos resultados. Poderíamos complementar ainda, usando a mesma fonte, com outro aspecto relevante: O ato de ensinar e o de aprender devem superar a perspectiva centrada no professor e na técnica de ensino e ter como foco o educando, haja vista que esse é protagonista de suas construções, autor das suas aprendizagens, claro que mediadas pelo professor.

É preciso ainda refletir que o ato de ensinar e aprender se desenvolvem processual e gradativamente, desde a mais tenra idade e nos diversos espaços. Na escola, nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, na graduação e na pós-graduação, os aprendizes são constantemente expostos a situações de aprendizagens e submetidos a exames e provas para externarem o aprendido.

Registre-se ainda que muitos estudantes, estigmatizados por suas circunstanciais histórias de vida e de exclusões e inclusões parciais, dividem o espaço de sala de aula com outros, de níveis diferentes e com perspectivas também diferenciadas. Cabe ao educador/professor a função de diagnosticar a condição de cada aprendiz, para promover situações garantidoras de aprendizagens significativas

Como afirma Moreira (1997) “atualmente as palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual e construtivismo. Um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa.”

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que aprendizagem significativa...

[...] é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira **não arbitrária** e **substantiva** (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. (MOREIRA, 1982, p. 1)

Portanto o potencial para a aprendizagem cada sujeito traz em si, e o papel do professor é o de mediar as construções, ele é o provocador desse sujeito para despertar conflitos necessários às suas construções. Além disso, para que ocorra a aprendizagem significativa o material utilizado deve ter potencial lógico, ou seja, “não-arbitrário e não-aleatório, de modo que possa ser relacionado, de forma substantiva e não-arbitrária, a idéias correspondentemente relevantes, que se situem dentro do domínio da capacidade humana de aprender”. (MOREIRA, 1982, p.21).

Ademais, esse processo é individual, único e proporciona a autonomia. A esse respeito, Freire (1996, p.59-60) afirma que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o educando, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do educando, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Essa discussão ganhou visibilidade na entrevista em que o professor LM afirma que

O docente precisa criar situações para “quebrar o gelo” de forma a liberar o comportamento dos alunos, criando um clima/ambiente adequado para o processo de ensino/aprendizagem... é preciso estabelecer uma contextualização, a partir da realidade, de fatos relacionados aos conceitos e aspectos do conteúdo a ser passado. Isso oportuniza para o aluno uma maior proximidade do conteúdo com o seu cotidiano (dia-a-dia) e, embora ele não saiba conceituar ou descrever adequadamente um determinado conceito, ele (o aluno) acaba entendendo a situação e/ou o conteúdo disponibilizado ou proposto.

A professora JP salienta que para garantir um ensino de qualidade e que se volte para uma aprendizagem significativa ela parte da compreensão das histórias de vida dos aprendizes, como bem salienta:

A primeira coisa que faço no 1º semestre quando eu assumo a turma é conhecer quem são esses estudantes... Eu preciso saber das vivências deles para poder trabalhar de forma contextualizada. Então o que eu considero como marca inovadora é que eu trabalho com memoriais explorando vários aspectos... é provocativo e facilita a aprendizagem porque, sobretudo ressalta as histórias de vida dos sujeitos da dimensão pessoal e profissional. Faço isso não só pra contextualizar, mas para ir além buscando conhecer as subjetividades dos estudantes que estou trabalhando, com traços da personalidade, as dificuldades ao longo da trajetória de vida e escolar, para que a minha prática pedagógica possa intervir sobre eles. Isso porque até as fragilidades do sujeito aí aparecem e possibilitam o sujeito reconhecer a sua identidade, seu lugar de pertencimento, suas origens, bem como o seu potencial.

Ela ainda salienta que essa prática possibilita, além de construções significativas, um processo avaliativo mais intenso, justo e real, por estar em efetividade durante todo o processo. O que nos remete à discussão de Luckesi (2005, pp.17-18) ao salientar as características da avaliação da aprendizagem: O diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, para subsidiar decisões para a melhoria da qualidade do desempenho; a compreensão da dimensão processual da construção; a dinâmica de diagnosticar para fazer intervenções. a singularidade do sujeito aprendiz; a perspectiva democrática, inclui todos independente do nível de desenvolvimento. Além disso, aponta para uma prática pedagógica dialógica, visando estabelecer uma aliança entre todos os sujeitos da prática educativa.

Apesar do avanço nessas discussões ainda vivenciamos um intenso paradoxo que se evidencia na realidade dos diversos espaços educativos. De um lado um discurso inovador sobre a avaliação; de outro lado uma prática instrumental fadada ao fracasso. Muitas vezes o professor não se dá conta de ensino e aprendizagem não são um único processo, nem que acontece mecanicamente e essa concepção implica no entendimento e prática do ato de avaliar. Essa perspectiva técnica de avaliação se explicita na fala da professora JB que diz:

Eu costumo desenvolver atividades adicionais que contemplem a presença do aluno. Desenvolvo três atividades: uma individual, uma em dupla e uma em trio. A avaliação adicional é para contemplar a presença. A avaliação individual é para perceber a aquisição do conhecimento por pessoa. A avaliação em dupla ou em trio visa estimulá-los a trabalhar em equipe e o processo de organização de atividades.

É uma visão reducionista e que visa à reprodução do que já existe. Pudemos perceber ao longo da entrevista que essa professora demonstra esforço e envolvimento com a docência, mas não tem o domínio dos elementos do eixo pedagógico que possibilita adentrar nas discussões e práticas do fazer educativo. Ela concebe e desenvolve ações técnicas sem se dar conta que existem outras possibilidades.

Já o professor LM, mesmo com suas limitações apresenta uma perspectiva mais reflexiva sobre o ato de avaliar.

Procuro praticar uma avaliação que contemple o esforço, e a determinação na busca do conhecimento abordado, além de outros aspectos como assiduidade, participação em sala de aula, discussão e o saber individual. Acredito que seja a melhor maneira de se criar um senso de responsabilidade nos alunos.

Numa vertente mais ampliada e reflexiva a professora JP explicita que

Avalio aluno, por aluno, pois ninguém é igual. Ao permitir que meus alunos revelem suas escritas sobre si, seja em portfólios, memoriais, diários de aula eles percebem o quanto valeu a pena percorrer suas trajetórias formativas e muitos deles até se utilizam disso pra fazer pesquisas... a partir dessa percepção eles se sentem mais responsáveis pelos seus processos de formação, se envolvem mais nas aulas, lêem os textos com mais interesse, participam com mais intensidade das aulas, sem contar que se preocupam mais com a qualidade da sua própria formação na universidade e com a prática que desenvolvem nas escolas onde trabalham.

Assim, coadunamos com o posicionamento da professora e compreendemos que o ato de avaliar reflete as concepções e postura do professor e está diretamente articulado ao ato de aprender e de ensinar. Na realidade, a avaliação - como elemento da prática pedagógica que visa investigar dinâmica e continuamente em que medidas uma proposta foi efetivada e quais as novas possibilidades de intervenção - é um *feedback* útil para as construções do aluno e, principalmente, para a prática de ensino do professor. Geralmente, é principalmente pela avaliação sistemática que uma realidade pode ser transformada.

#### **4. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA... Em busca de conclusões...**

Na verdade eu não me sinto, não me vejo e nem penso noutra profissão. Sinto-me plenamente professora, realizada no exercício da docência universitária. Eu me sinto importante no contexto de formar profissionais; tenho consciência da minha responsabilidade, da complexidade e da função social da docência nesse processo e isso vai me fazendo melhor como pessoa e como profissional. (JP, entrevista, 2011).

Chegar ao contexto final da pesquisa, em busca de “conclusões” sobre esse percurso, foi uma rica e instigante experiência, haja vista que é nesse momento que emergem as lacunas, dificuldades, conquistas e possibilidades de novas investigações. Além disso, vivenciamos na prática um exercício de ensino com pesquisa, articulando teoria e prática, que nos possibilitou uma visão mais alargada e sensível sobre a temática, nos fazendo amadurecer um pouco mais nos posicionamentos frente a essa discussão.

Ao longo do percurso foi necessário inferir diagnósticos, análises e interpretações para que pudéssemos estabelecer um diálogo entre a teoria, tida como o alicerce, e a prática explicitada pelos professores no exercício da docência universitária. Nesses termos, é possível afirmar que os objetivos foram atingidos satisfatoriamente, por contemplar as aspirações e desejos na busca de conhecer quais os saberes formativos e o que é necessário para se exercer uma docência universitária eficiente e eficaz.

Nesse contexto dinâmico e complexo da pesquisa é imprescindível salientarmos alguns elementos significativos que foram encontrados ao longo da investigação em resposta às questões norteadoras dessa pesquisa. O primeiro deles que nos chamou a atenção é reconhecimento de que eles não têm o preparo formal/específico para a docência universitária e ainda assim ingressaram nessa profissão e buscam em serviço se constituir professores. Reconhecem ainda que não basta ter domínio teórico de uma determinada área do conhecimento para ser professor universitário e que outros saberes são necessários ao ser e estar na docência do Ensino Superior, principalmente os pedagógicos e didáticos.

Mais um aspecto que se evidencia ao longo do percurso se refere à relação entre ensino, pesquisa e extensão onde destacam a importância, mas apresentam certa dificuldade na articulação, principalmente na prática do ensino com pesquisa.

Outra evidência está atrelada aos processos de ensino e de aprendizagem em que evidenciam um discurso inovador, mas deixar escapar nesse discurso uma prática ainda na vertente técnica.

Além de todas essas evidências, foi imprescindível para o nosso percurso formativo vivenciar essa prática de ensino com pesquisa, em que articulou teoria e prática e nos fez perceber a necessidade de uma práxis pedagógica inovadora. Isso nos fez compreender que no atual contexto a docência no Ensino Superior precisa ser compreendida como atividade altamente complexa (SOARES e CUNHA, 2010) e que pressupõe um conjunto de ações “pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos (GARCIA, 1999, p 243)”. É uma atividade “que se constrói e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade a partir das necessidades práticas do homem social” (PIMENTA, 2009, p. 40)

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 24).

É nessa perspectiva que vislumbramos o repensar dos processos formativos para a docência universitária, em que o grande desafio, segundo Demo (2000) é o de buscar modos de captação que sejam congruentes com as marcas da qualidade e, conseqüentemente a formação do profissional pesquisador, competente, criativo, crítico, reflexivo, sem perder de vista o pressuposto da ética e do compromisso político-pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. – Campinas: Papyrus, 2006.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Recuperado em: 20 out. 2011 de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.**
- CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas na universidade. In: **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. (M. I. da Cunha, S. R. Soares e M. L. Ribeiro, orgs). Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2000.**
- \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Editora Autores Associados, 6ª Edição, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Recuperado em 21 out. 2011 de <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. rev. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org.). **Pesquisa Social : Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, M.A. Conferência feita no **Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Burgos, Espanha, 15 a 19 de setembro, 1997

\_\_\_\_\_. Mapas conceituais e aprendizagem significativa1 (concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas e unidades de ensino potencialmente significativas**1, p. 41, 1982.

NOVA, Carla Carolina Costa da. A pesquisa, o ensino e suas relações com a formação de professores. In: **As representações sociais dos docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores**. Dissertação de mestrado apresentado ao PPGEduc, UNEB, Salvador-BA, 2010.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; rev.** Maria Aparecida Bessana. - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. (M. I. da Cunha, S. R. Soares e M. L. Ribeiro, orgs). Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

\_\_\_\_\_ e ANASTASIOU, L. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. (M. I. da Cunha, S. R. Soares e M. L. Ribeiro, orgs). Feira de Santana: UEFS Editora, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.