

# Construção da docência

Construction of Teaching

DÉLCIA ENRICONE\*  
MARLENE CORRERO GRILLO\*\*



**RESUMO** – O estudo teve sua origem em trinta pesquisas realizadas nos últimos doze anos e agrupadas em cinco núcleos. Envolveu 1500 participantes, respondentes das diversas modalidades de instrumentos. Houve 82 divulgações em seminários nacionais e internacionais, em 6 periódicos e em 16 capítulos de livros. Analisa dimensões da construção da docência a partir de concepções explicitadas e apresenta propostas concretas de metodologia do ensino e de formação continuada para docentes, ambas no âmbito da educação superior, visando à melhor qualificação dos responsáveis pela formação do futuro profissional e à ampliação do significado da docência.

**Descritores** – Formação continuada; transposição didática; pesquisa em sala aula; Integração entre graduação e pós-graduação.

**ABSTRACT** – The study had its origin in thirty researches carried in the last twelve years and grouped in five nucleus. It involved 1500 participants, respondents of diverse modalities of instruments. There were eighty two works in national and international seminars, in six journals and sixteen book chapters. It analyzed dimensions of the construction of the teaching conceptions and presents concrete proposals of teaching methodology and continuing education for teachers. Aiming at the best qualification of the professors responsible for the preparation of teachers enlarging the meaning of teaching.

**Key words** – Continued education; educational transposition; search in classroom; integration between undergraduation and graduation.



## O PERCURSO PERCORRIDO

O Grupo de Pesquisa “*Formação Continuada de Professores*”<sup>1</sup> integra a linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores, área de conhecimento Educação, e desenvolve pesquisas voltadas ao Ensino Superior. Tem como

---

\* Doutora em Educação, Professora Titular da FACED/PUCRS. *E-mail:* enricone@puers.br

\*\* Doutora em Educação, Professora Titular da FACED/PUCRS. *E-mail:* mcgrillo@puers.br

objetivos qualificar a ação docente na educação superior, integrar Graduação e Pós-Graduação e incentivar o professor a fazer pesquisa em sala de aula.

Tais objetivos decorreram da reflexão sobre o panorama contemporâneo que se caracteriza por predomínio da materialidade em detrimento de valores essenciais; extraordinário desenvolvimento tecnológico e científico, ampliação da duração da vida e explosão demográfica; novos campos de pesquisas biológicas e biomédicas; desigual crescimento econômico dos países e mesmo entre as suas classes sociais, e deficiente formação humana e profissional.

É evidente, ainda, o aumento das preocupações com a escalada da violência nos conflitos entre nações e grupos de um mesmo país e nas relações entre as pessoas; com as questões ambientais que põem em perigo a sobrevivência humana a serem enfrentadas não só pelos ecologistas; com os problemas éticos nas relações entre pessoas e grupos, e com o aumento da população estudantil não ou precariamente assistida.

Essas questões realçam a exigência de valores formativos que a contemporaneidade impõe aos responsáveis pela educação.

Preparar educadores para atuarem em tal cenário, propiciando-lhes maior conhecimento pessoal, sobretudo nas dimensões emocional, psicológica e cultural, bem como uma renovação constante dos saberes docentes para atuarem frente à própria vida, à sociedade e ao mundo constituiu o foco dos estudos aqui relatados.

Destacaremos aqui alguns aspectos relevantes da formação da docência, abordados na pesquisa. Evidentemente, trata-se de um quadro incompleto, dada a complexidade de fatores envolvidos no processo.

Durante a caminhada de doze anos do grupo foram realizadas trinta pesquisas, voltadas, em sua maioria, para o Ensino Superior e agrupadas em núcleos constituídos por aproximações entre os temas abordados.

O primeiro núcleo estudou a “Construção do Conhecimento Profissional Docente” e objetivou a formação pedagógica e reflexiva dos professores e a construção do conhecimento profissional de docentes. Reúne as pesquisas A formação pedagógica de especialistas em educação: uma proposta de estudos continuados (95-97); A formação pedagógica do professor em serviço num trabalho de seminários reflexivos (95-97); A formação continuada (96-98); A formação continuada de educadores: uma oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento (97-99); A construção do conhecimento profissional docente (01-02); Docência e formação pedagógica (01-02), e Pedagogia Universitária: teorias pessoais dos professores e docência (03-04).

O segundo núcleo, Construção da Prática Educativa, objetivou a análise de atuações relacionadas à avaliação e à aprendizagem em aula. Agrupa as pesquisas: A Construção da Prática Avaliativa num Projeto Pedagógico (98-99); Práticas Construtivistas no Curso de Pedagogia (99-00); A Avaliação

dos Avaliadores (00-01); Aprendizagem Relevante em Cursos de Pós-Graduação: posicionamentos de mestrands (01-02); e Competências para Ensinar: opinião de formandos em Pedagogia que lecionam (02-03).

O terceiro núcleo de atuação voltou-se para a ‘Transposição Didática’, com as pesquisas Transposição Didática: uma construção ou reconstrução cotidiana (98-99), Transposição Didática: uma prática reflexiva (98-99) e Conhecimento Escolar e Transposição Didática (99-00). A análise da Transposição Didática impunha-se como contribuição significativa para sublinhar a relação entre os saberes de referência científicos e os didatizados e, ao mesmo tempo, explicitar a autonomia do professor para realizar o tratamento pedagógico dos conteúdos disciplinares.

O quarto núcleo desenvolvido foi ‘Ensino e Aprendizagem com Pesquisa em Sala de Aula’. As pesquisas relacionadas são A sala de aula universitária (04-05) e Ensino e Aprendizagem com Pesquisa em Sala de Aula (04-06).

O quinto núcleo abrangeu a ‘Integração entre Graduação e Pós-Graduação’, tendo por pesquisas Integração entre Graduação e Pós-Graduação (04-05) e Ensino e Pesquisa na Integração entre Graduação e Pós-Graduação (05-05). Também nesse núcleo foram incluídas as pesquisas sobre Iniciação Científica, uma das modalidades mais importantes da integração: Qualidades desejáveis em orientadores e bolsistas de iniciação Científica (02-03); Acompanhamento da Qualificação de Ex-bolsistas de Iniciação Científica Ingressantes em Cursos de Pós-Graduação Stricto-Sensu (03-04), e A Pesquisa na Iniciação Científica: perspectiva de ex-bolsistas que cursam Mestrado e Doutorado (05-06).

O sexto núcleo abordou o ‘Ensino Jurídico’, com as pesquisas A Prática Docente no Ensino Jurídico – I Etapa (99-00); A Prática Docente no Ensino Jurídico – II Etapa (00-01); Inovações no Ensino Jurídico: opinião de pós-graduandos (03-04), e Formação Profissional do Educador de Direito (06-07). Este núcleo foi objeto de estudo separado, embora, em essência esteja vinculado à temática do primeiro núcleo.

Além dessas pesquisas nucleadas, outras envolvendo mestrands e doutorandos versaram sobre O Ensinar e o Aprender de Jovens e Adultos: leitores e produtores de texto (98-99); Inovações no Ensino para Dialogar com a Incerteza: tarefa de professores universitários (01-02) e Análise de uma Caminhada: a evolução da pesquisa na PUCRS – 1998-2002 (03-03). A trigésima pesquisa, ora em curso, ocupa-se com a Construção da Docência, propondo-se reunir as conclusões das pesquisas realizadas nos núcleos I, II, III e IV em uma publicação sobre ensino e aprendizagem na Educação Superior, especialmente no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino Superior.

As pesquisas contaram com bolsistas de agências de fomento (CNPq, CAPES, FAPERGS) e ainda da própria instituição (BPA/PUCRS). Todas foram

apresentadas em eventos nacionais e internacionais e delas se originaram 16 capítulos de livros, 6 artigos em periódicos e 82 resumos em anais. Participaram das pesquisas mais de 1.500 pessoas entre pesquisadores, bolsistas, entrevistados e respondentes. As pesquisas apoiadas por agências de fomento ou pela instituição tiveram relatórios entregues rigorosamente no prazo e aprovados, com aproximadamente 1.700 páginas.

Os objetivos dos estudos realizados explicitaram uma postura epistemológica coerente com um paradigma qualitativo-interpretativo. Na impossibilidade de generalizar os resultados dessas pesquisas, é legítimo procurar pontos de relacionamento capazes de constituir uma rede de saberes que contribuam para a compreensão da prática educativa do professor universitário.

Pretendemos que os resultados dos estudos auxiliem na busca permanente de uma melhor qualificação das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação do futuro profissional e apontem conteúdos, práticas e vivências a serem adotados, ampliando o significado da docência.

A figura que segue facilita melhor compreensão da análise que estamos realizando.

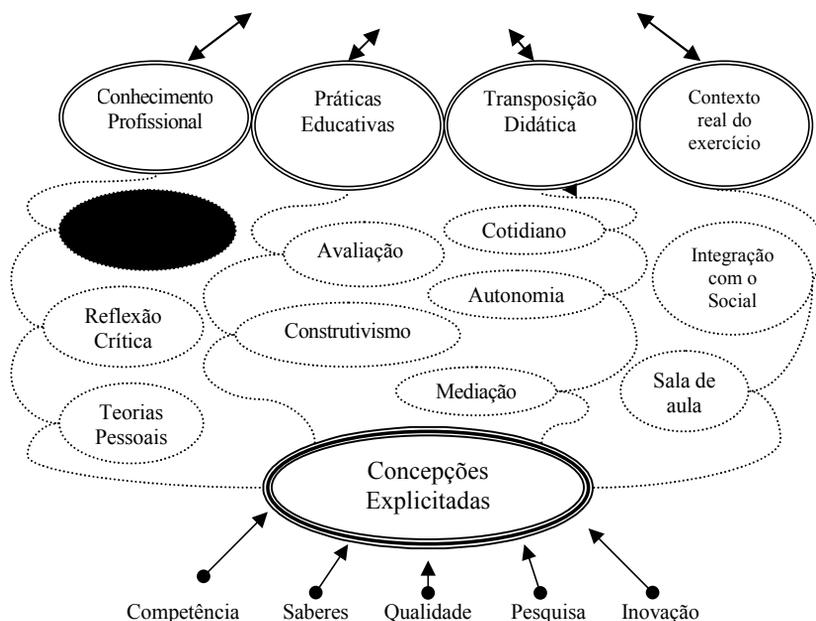


Figura 1 – Construção da docência

### Educação

## CONCEPÇÕES EXPLICITADAS

**Competência** – Perrenoud (2000, p. 7) a define como o “agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Mello (1999, p. 3) caracteriza-a como “organizadora da relação entre conhecer e agir”. Necessita da ação para mobilizar, além do conhecimento, afetos, intenções, valores necessários à tomada de decisão diante de novas situações.

Ser competente, portanto, é bem mais do que conhecer para agir. Implica, ainda, o julgamento das ações que estão sendo desenvolvidas em ajustamento a situações imediatas e aos propósitos que se tem em mente (BOCCHESE, 2000).

De Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacamos algumas características de competência: “é mostrada em um contexto real, se baseia sobre um conjunto de recursos, não é algo acabado, é construção e não aplicação, é uma prática intencional, é um projeto e uma potencialidade de ação, não é transmissível” (p. 74-81). Uma competência refere-se sempre a uma complexidade, que envolve relações diversas entre os diferentes níveis do conhecimento, variados saberes, esquemas de percepção, elementos afetivos, avaliação e ação. É, portanto, um saber fazer em situação.

**Saberes docentes** – São objeto de estudo de inúmeros especialistas como Tardif, Schön, Perrenoud, Imbernon e Shulman, entre outros, os quais criaram tipologias de saberes docentes. Entretanto, todas elas coincidem ao reconhecerem que o saber docente é um saber plural, formado por elementos que, embora diferentes, são igualmente necessários como constitutivos da profissão de professor. São saberes construídos pelos docentes ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Tais saberes são constituídos por um eixo científico, um eixo empírico e um eixo pedagógico.

O eixo científico define-se por saberes construídos no percurso acadêmico, no espaço de formação universitária e profissional. É responsável pelo domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento da especialidade profissional, o que exige estudos e conhecimento de bibliografia atualizada.

O eixo empírico reúne os saberes experiências acumulados ao longo da vida pessoal e profissional dos professores ao realizarem o ensino, ou ainda como alunos, bem como o saber da experiência do coletivo de professores.

O eixo pedagógico caracteriza a profissão de professor, trata de questões específicas que permeiam o ensinar e, na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas. Auxilia na compreensão de que o ensino está responsabilmente articulado à aprendizagem, embora sejam

processos distintos, e que as competências para ensinar são construídas, melhoradas e ampliadas num processo de formação continuada.

**Qualidade** – Trata-se de um conceito polissêmico, pela fragilidade, imprecisão e maneira ambígua com que é utilizado. Em essência, é um termo técnico utilizado por especialistas em áreas distintas, principalmente Filosofia e Administração, não tendo, entretanto, aceitação de maneira unívoca. Segundo informações da Organization for Economic Co-Operation and Development (O.C.D.E., 1998), mais recentemente a própria palavra qualidade é usada com a conotação de bom ou excelente. Assim falar em educação de qualidade já é uma afirmação de bom ou excelente.

De um modo geral, qualidade no ensino superior significa a excelência do ensino, o que implica clareza e adequação de objetivos, atualização do corpo docente, incentivo à pesquisa, abertura ao contexto, atividades extensionistas, entre outras.

Para Pedro Demo, “qualidade aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter” (1994, p. 11). Uma preocupação atual é reconhecer se uma universidade tem ensino, pesquisa e extensão com qualidade. Sua identidade não é percebida por prédios, laboratórios e equipamentos. “A grande dificuldade está no componente mental e espiritual da universidade: nos professores, nos alunos, nos dirigentes, nas expectativas da comunidade, nas idéias, nos princípios e nos valores” (PATRÍCIO, 1993, p. 31).

**Pesquisa** – São bastante reconhecidos no meio acadêmico o valor e a necessidade de pesquisar. Embora com objetos de investigação diferenciados, estudiosos reiteram a relevância da pesquisa. Stenhouse (1987) valoriza o professor pesquisador que toma sua prática na sala de aula como objeto de estudo; Carr e Kemmis (1987) entendem a pesquisa como elemento articulador das relações teoria-prática numa visão dialética; Demo (1994) postula a pesquisa como princípio educativo, relacionando educação, pesquisa e emancipação; Thiollent (1996) assume a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de natureza empírica que desenvolve uma problemática coletiva em que os participantes da situação estão envolvidos de modo colaborativo; Freire (1998, p. 32) afirma a indissociabilidade ensino e pesquisa ao reconhecer que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro. Demo (id.), ao apontar a face formal e a face política da pesquisa, afirma que “em ambiente apenas reprodutivo, de mero ensino e de mera aprendizagem, não se realiza contato pedagógico, porque prevalece a condição de objeto no aluno”, e acrescenta: “pesquisa é atitude cotidiana do aprender a aprender e saber pensar para melhor agir” (p. 51).

**Inovação** – Devido à rapidez com que as novidades podem ser ultrapassadas em decorrência dos novos processos de acessibilidade de comunicação do mundo globalizado, o saber torna-se maleável e o conhecimento, errático e incerto. Surge então a necessidade de reorganizar o aprender e o ensinar, sendo assim indispensável preparar profissionais da educação aptos e dispostos a inovar. Para que inovar? Para assegurar e ampliar a qualidade de vida no mundo cada vez mais conturbado e, ao mesmo tempo, para acompanhar a complexidade e a diversidade dos conhecimentos nas mais diversas esferas.

A inovação, nesse contexto, passa a ser responsabilidade social de docentes e pesquisadores. Pois, como sabiamente Paulo Freire afirmou em 1998, “mudar é difícil, mas possível” (p. 88). A saída está em ver na educação possibilidades de ensinar a assumir a responsabilidade da condição humana, ensinar a viver, novas maneiras de planejar, avaliar, organizar o conhecimento do ensino com criatividade.

“A educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética em nossas vidas” (MORIN, 2006, p. 11).

Os professores devem, portanto, estar preparados para as mudanças que virão com os modernos recursos disponíveis para o ensino e a pesquisa.

## **PROPOSTAS CONCRETAS GERADAS DAS PESQUISAS**

Identificar de forma pontual resultados dos vários estudos realizados ao longo do percurso já descrito é tarefa inviável, uma vez que cada novo conhecimento produzido integra-se aos anteriores, num processo permanente de organização de novas sínteses. Uma vez socializado, passa por adaptações, acréscimos ou reduções, consoantes com a referência de quem dele se apropria.

Entretanto, duas propostas concretas resultantes dessas pesquisas podem ser aqui apresentadas: uma proposta de trabalho sobre Metodologia de Ensino Superior e outra sobre Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior.

### **PROPOSTA DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR<sup>2</sup>**

Esta proposta é constituída por três eixos temáticos.

O primeiro eixo consiste na análise de práticas docentes e seus referenciais norteadores. Parte-se do estudo sobre o pensar e o agir do professor e seus diversos condicionantes. Analisam-se práticas descritas em entrevistas por professores das mesmas áreas de conhecimento de alunos da disciplina Metodologia do Ensino Superior e também das práticas desses alunos, se eles assim o desejarem e se tiveram experiência docente.

A partir de situações concretas de sala de aula, analisando-se procedimentos docentes, é possível desencadear-se uma reflexão crítica sobre a visão de homem, de sociedade e de conhecimento, implícitas na forma como o professor organiza o ensino. E isto ocorre sem imposições nem constrangimentos, de maneira espontânea e interativa. Os alunos vão descobrindo, discutindo e construindo um conhecimento sobre as diferentes epistemologias presentes nas práticas e entendendo o que faz a diferença entre uma racionalidade tradicional, tecnicista ou interacionista.

Aprofunda-se ainda, nesse eixo, uma abordagem teórico-prática, estudando questões referentes à singularidade da sala de aula como local de incertezas, de contradições e de instabilidade, exigindo do professor decisões urgentes, construídas e reconstruídas permanentemente com base na reflexão na e sobre a prática.

No segundo eixo temático, desenvolve-se uma abordagem teórico-prática na organização metodológica do ensinar e do aprender. Para realizá-la, são inicialmente apresentados e analisados subsídios teóricos de diferentes autores, para leitura e reflexão, atendendo à solicitação ou preferência dos alunos, a fim de ampliarem ou revisarem seus conhecimentos prévios.

No terceiro eixo temático, predominantemente prático, os alunos distribuem-se em grupos organizados por interesse de conteúdo e de procedimento didáticos, ficando responsáveis pela aula num determinado dia: serão os *professores-do-dia*. São orientados pelo professor na escolha e pesquisa de subsídios que fundamentarão tais práticas. Os demais colegas, ao mesmo tempo, estudam o procedimento a ser utilizado, no intuito de assegurar a qualidade das análises que são solicitados a realizar quando os *professores-do-dia* assumem a regência de classe.

Assim, a cada semana, um grupo é responsável pela condução da aula, utilizando um procedimento metodológico diferente, enquanto aos demais colegas cabe estudar a abordagem a ser desenvolvida e elaborar uma breve resenha sobre a mesma, bem como avaliar, por escrito, a experiência vivenciada, a participação dos colegas-professores, o conteúdo trabalhado, a adequação à atividade profissional que realizam, com possíveis sugestões ou reformulações, o que é entregue semanalmente ao professor da disciplina e aos colegas *professores-do-dia*.

Esse processo de reflexão continuada exige que todos estudem todos os temas e não apenas aquele pelo qual são responsáveis, o que talvez seja o problema maior de atividades semelhantes, quando os alunos, após apresentarem o seu trabalho, sentem-se descomprometidos com os demais. Dessa forma, tem lugar uma avaliação imediata que possibilita a adoção de novas providências, se necessário, ainda no período de desenvolvimento da

disciplina; é uma modalidade de avaliação contínua, bastante valorizada pelos alunos, o que se constata na fala de um deles: *“As avaliações semanais estimulam o comprometimento de toda a aula, motivando os alunos a comparecer, a dialogar, participar da aula e contribuir com suas discussões”*.

Também o grupo dos *“professores-do-dia”*, após a realização da prática, entrega a auto-avaliação, explicitando como se sentiram e como se perceberam como professores.

Transcrevemos aqui outros recortes de pronunciamentos, agora dos *professores-do-dia*, sobre a experiência docente: *“Esta unidade possibilitou-nos refletir sobre como é possível utilizar determinado procedimento em nossa prática; além disso, quando somos parte do grupo que apresentou, é ótimo ler a análise dos colegas sobre o trabalho”*. *“Torna-se um momento em que se trabalha com a incerteza, pois, mesmo planejado, o desenvolvimento da aula esta depende da motivação do grupo para participar e do professor para aceitar esta motivação”*.

Nesse sentido, ganha força a idéia de Freire em diálogo com Shor (1987, p. 15): *“Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para depois entrar em ação”*.

### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

Variadas formas de interlocução com professores cursando programas de capacitação docente mostraram diferentes referenciais subjacentes à prática que desenvolvem, e, a partir daí, foi possível sugerirem-se ações que subsidiem novos programas de formação continuada.

A proposta que ora apresentamos, assim como a anterior, consta também de eixos temáticos.

O primeiro eixo temático consiste na análise das decisões que levaram os professores a assumirem a docência. Logo de início, torna-se claro que na base das decisões encontra-se o domínio de uma área específica de conhecimento e a prática a ela relacionada. É uma lógica segundo a qual “dar aula” é possível a todo aquele que domina conhecimentos básicos de sua área de atuação e é reconhecido por sua experiência profissional. De certa forma, é o eixo científico o fundamento maior da docência.

Aos poucos, a indicação do conhecimento técnico como suporte e sustentação de uma atividade docente exitosa vai se agregando ao eixo científico. Isoladamente, seria uma visão estreita, pois o novo profissional poderia pretender que a posse de um repertório de prescrições didáticas

garantiria uma prática bem sucedida. Embora não se discuta a exigência de preparo técnico do professor, reconhece-se o necessário equilíbrio entre conhecimento e técnica, racionalidade e intuição, improvisação, rotina e reformulação de rotinas já testadas. A obediência exacerbada a normas e prescrições estimula a acomodação e compromete a criatividade, a iniciativa e o sentido de autoria.

A partir dessa análise, busca-se refletir sobre a prática docente dos participantes, o que leva à explicitação de teorias pessoais, conhecimentos tácitos e teorias implícitas que constituem o referencial pedagógico de cada professor.

O segundo eixo temático analisa questões pedagógicas que constituem a essência da profissão e convergem para o aluno que aprende, a forma como ele aprende e se relaciona consigo mesmo, com os outros, com o próprio saber; questões epistemológicas que tratam do conhecimento e de sua natureza; questões filosóficas que se detêm na visão de homem e de mundo. Ainda que, inicialmente, pareçam não ser consideradas pelo docente, tais questões geram agora, nos professores, um desconforto no que se refere às suas representações sobre conhecimento, docência, ensino, aprendizagem... Talvez no confronto com a prática vivida, esses docentes reconheçam a fragilidade de suas teorias influenciadas predominantemente pelo eixo científico ou o empírico, em detrimento da consideração do aluno, suas especificidades e situações incertas da sala de aula, o que é objeto do eixo pedagógico.

O terceiro eixo temático consiste na reflexão dos participantes sobre questões relacionadas ao ambiente da sala de aula. São trazidas questões novas e originais que solicitam mobilização e sensibilidade, reúnem razão e emoção num processo de reconhecida riqueza pela confrontação teórica com a problemática da realidade, a partir de um referencial pedagógico modificado, confirmando o que afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1998), que é no contato com a situação prática que se adquirem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos e se realiza o próprio processo dialético da aprendizagem.

Esse fato tem levado os docentes a engajarem-se, de forma mais ou menos sistemática, em alternativas de formação continuada, no sentido de melhorarem suas práticas.

Ao se apresentarem propostas para atender às novas expectativas dos professores, impõe-se cautela para que não pareça ser possível resolver questões de ensino através de modelos prescritivos. Um leque de sugestões é possível, mas acredita-se que o mais decisivo que acontece em educação nem sempre pode ser previsto nem enquadrado em normas. A resposta primeira está dentro do próprio professor, como uma decisão pessoal de assumir a docência numa dinâmica transformadora e emancipatória. A partir daí, cada professor pode

buscar suas próprias respostas na perspectiva de um ensino vivo, ágil e significativo.

Entretanto, retirado das mesmas pesquisas, podem-se sugerir estudos que reflitam sobre:

- a constituição do saber docente e seu caráter de inacabamento;
- a consolidação de uma identidade profissional que sustente as decisões docentes;
- a relação solidária entre o professor, com reconhecida autoridade emanada da competência e o aluno com experiências e saberes potencialmente significativos;
- o valor de um ensino contextualizado, partindo da própria prática, revigorando-se na teoria e retornando à prática mais seguro e fortalecido;
- o compromisso docente com a realização pessoal do aluno, estimulando a participação e formação da cidadania.

Não se trata de um empreendimento com resposta imediata, sendo por vezes necessário um tempo de amadurecimento para o emergir de uma adesão mais compromissada, o que é favorecido por experiência concretas exitosas.

## REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMÉS, Angel. **Comprender e transformar o ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- ORGANIZATION for economic cooperation and development (O.C.D.E.). Escuelas y calidad de la enseñanza. **Informe internacional**, Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Que futuro para a formação de professores? In: **Linhas de rumo em formação de professores**. Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro, Portugal: Tipave, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1996.

---

<sup>1</sup> Participaram deste grupo de pesquisa, especialmente no núcleo 1 as professoras: Clodia Maria Godoy Turra e Ivane Reis Calvo Hernandez, e, em outras pesquisas de outros núcleos, as docentes Elaine Turk Faria e Valderez Marina do Rosário Lima.

<sup>2</sup> Essa proposta faz parte do texto: **Metodologia do Ensino Superior**: um olhar por dentro (GRILLO; FERNANDES, 2003).