

# **A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVA DE PROFISSIONALIZAÇÃO**

IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação da UFRN

MARIA SALONILDE FERREIRA - Orientadora – UFRN

GT 02 – Profissão e Prática Docente

As atuais discussões sobre a profissão do professor giram em torno da sua revalorização e profissionalização, destacando o papel do processo de formação inicial e contínua como elemento preponderante para efetivação desses ideais. A cultura docente e os problemas relacionados com a profissionalidade do magistério foram sendo reintroduzidos tanto no cenário internacional quanto no nacional, partir dos anos 80, principalmente no que tange aos saberes de referência da profissão.

É também a partir dos anos 80 e, de forma mais intensiva nos anos 90 que as produções brasileiras começam a destacar preocupações mais marcantes com o fazer educativo do professorado e a sua formação. A docência passa a ser estudada a partir de um enfoque dialético e as práticas cotidianas dos professores são os pontos fundamentais para a compreensão do processo de construção da identidade profissional.

Os estudos baseados nesta perspectiva apresentam valiosas contribuições, permitindo a compreensão do panorama da profissão docente e da problemática que envolve a formação de professores. Entretanto, a maioria dos estudos que retratam a profissão do professorado ressaltam apenas a prática dos docentes que atuam na educação básica, não fazendo referências à prática de professores universitários.

Referendando especificamente os estudos que destacam a formação de professores universitários, constatamos que apenas há cerca de duas décadas atrás eles vêm se constituindo em uma preocupação mais marcante na pesquisa educacional (Massetto, 2000). Diante desse dado e respaldados no trabalho de André (1997), constatamos que este tema ainda vem sendo pouco

explorado. A observação dessa lacuna no conhecimento acumulado em trabalhos de pós – graduação nos mostraram que o volume dos estudos produzidos sobre a docência não correspondia à resolução dos problemas anunciados.

Essa constatação abriu o espaço para que realizássemos a nossa dissertação de mestrado sobre os conceitos de docência internalizados pelos professores da Universidade Federal do Piauí - Campus da cidade de Parnaíba. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, nosso interesse pelo tema se acentuou ainda mais, pois observamos que poderíamos contribuir de uma forma colaborativa, preenchendo as lacunas detectadas na formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

Na nossa pesquisa de mestrado (Ibiapina, 2002) constatamos que os estudos nesta área estão ultrapassando o modelo de análise da docência apenas por meio da descrição do perfil que deve ter o bom professor e dos métodos por ele utilizados, não apresentam as competências necessárias ao exercício da docência como uma mera lista abstrata e geral de tarefas, mas a partir da análise das práticas concretas de professores. Hoje, portanto, as pesquisas analisam a profissionalidade docente e exploram o processo de construção da identidade do professor, seu percurso pessoal e profissional numa linha mais crítica, atribuindo sentido e significado às ações e às práticas dos professores durante o exercício profissional.

Diante dessas reflexões estamos investigando a prática docente na universidade numa perspectiva relacional e colaborativa, onde o contexto e as redes de interações mantidas no interior da sala de aula na universidade revelem um grau de riquezas e detalhes que nos permita compreender melhor não só, os aspectos objetivos, materiais da profissão do professor universitário, mas também os aspectos subjetivos que envolvem o ensino superior de uma forma geral.

A importância do nosso trabalho também se define na medida em que o professor universitário, desde os anos 90, sofre uma marcante pressão para se qualificar na área educacional, principalmente nos aspectos metodológicos e didáticos, pois é marcante a presença no magistério superior, principalmente nos cursos de bacharelado, de profissionais que exercem a docência sem a formação na área educativa. Alguns docentes apresentam experiência

profissional na área em que atua e outros nem mesmo possuem essa experiência, pois são professores que ingressaram no magistério superior, logo após conclusão de cursos de especialização e/ou *stricto sensu*.

A própria estrutura organizativa dos quadros funcionais da universidade incentivam os professores a se preocuparem mais com a formação específica de sua área de formação inicial, pois os degraus e níveis de acesso funcional à carreira docente são galgados pelos estágios de pós-graduação atingidos. Nos cursos de mestrado e doutorado o professor é incentivado, sobretudo, a privilegiar a pesquisa, as atividades de ensino e extensão funções que também fazem parte da docência, são muito pouco ou quase nada explorada. Todos esses aspectos reforçam a tendência do docente assumir o perfil de um pesquisador especializado, causando uma séria deficiência teórico-metodológica no percurso do ensino propriamente dito, isto é, no desenvolvimento da docência.

Os trabalhos de Masseto (2000) reforçam o nosso interesse, pois ressaltam a necessidade de refletir de forma mais crítica sobre o papel da docência universitária, apontando a importância e o valor significativo que ela possui. Para ele apenas recentemente começa-se a perceber que assim como para fazer pesquisa é necessário o desenvolvimento de competências específicas, o exercício do magistério superior, também exige competências e saberes próprios.

Com a intenção de sistematizar nosso desejo de conhecer melhor o perfil do professor universitário, os conceitos de docência por eles internalizados e as competências construídas no seu fazer, estudamos as práticas adotadas pelos professores da UFPI – Campus de Parnaíba e constatamos que eles se ressentem da formação específica para o ensino, pois a maioria destes profissionais não tem a formação inicial na área de educação e, mesmo tendo cursado a pós-graduação, ela não os auxiliou na construção de competências específicas para atuação no magistério superior.

Faremos a seguir, um quadro geral das práticas adotadas por estes docentes, com o objetivo de reforçar a afirmação de que o conhecimento da ciência da educação é importante para o professor universitário, pois é necessário que ele obtenha qualificação que ultrapasse a formação de uma área específica do conhecimento.

A grande maioria das atividades desenvolvidas por estes professores, está associada às configurações tradicionais da aula expositiva. O estilo didático predominante é o da comunicação com predomínio do verbal e do disciplinar, onde a figura do professor ainda é de árbitro principal do que ocorre na aula. As relações pessoais, com algumas exceções, estão marcadas pela figura do professor centralizador e controlador. Os docentes incluíram poucas atividades de ensino que garantam a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e a extensão. Alguns professores demonstraram impotência na reversão das situações problemáticas que interferem na sua ação didática.

A prática pedagógica exposta pelos professores revelou que o exercício docente está arraigado por um fazer que privilegia as atividades de “ensino” e a lida do “ensinar”, ou seja, de transmitir os produtos acumulados pela ciência, utilizando o princípio da “transmissão”, do “repasso” e da “repetição”. Essa prática está vinculada à própria forma como foi conduzido o percurso de formação inicial e continuada desses professores, que não incentivou o desenvolvimento de habilidades e competências específicas do exercício da docência.

Com relação ao processo de construção da docência, por meio da educação continuada, constatamos que os docentes trabalham por si mesmos na tentativa de mediações possibilitadora desse processo. Por se tratar de um processo isolado de busca pela qualificação, existe uma grande dificuldade de transformação dos sujeitos, de seus modos de pensar e de agir, o que dificulta a mudança nas representações e nos conceitos construídos por esses docentes, principalmente em torno do conceito de docência como profissão.

Percebemos nas análises realizadas que o caminho percorrido pelos professores investigados, tanto de formação inicial quanto continuada, não proporcionou a formação e o desenvolvimento do conceito científico de docência, pois os cursos de formação freqüentados pelos professores não estimularam um trabalho que beneficiasse essa formação.

Os docentes do Campus de Parnaíba, embora tenham demonstrando interesse e preocupação com a preparação permanente, isto é, com educação continuada, parecem não reconhecer o valor e a necessidade de uma formação mais específica acerca do ensino e das relações pedagógicas que o permeia. Apenas os professores do curso de Pedagogia, parecem se

preocupar em participar de eventos que privilegiem os aspectos pedagógicos na educação. A maioria dos professores valoriza apenas eventos direcionados à área específica de suas profissões de origem.

A pouca preocupação dos docentes com relação à formação que poderá auxiliá-los no desenvolvimento da docência, como prática profissional, é decorrente do próprio conceito internalizado de sua função. Os professores, não se reconhecem, como profissionais do ensino, salvo raras exceções. Reconhecem a si mesmos, por suas profissões de origem, e se identificam com o título que lhe foi conferido na sua formação inicial: Bacharel em Direito, Economia, Contabilidade, Sociologia, Administração de Empresas, Engenharia e Psicologia.

É indiscutível a legitimidade profissional de suas práticas como economistas, contadores, advogados, sociólogos engenheiros, administradores, psicólogos, pois elas se originam de um saber reconhecido pela universidade e contam com um certo grau de prestígio na sociedade, porém, para ser professor não basta essa formação, é necessário muito mais que apenas os conhecimentos específicos da área em que atuam.

Para esses profissionais, o poder e o prestígio, que adquiriram ao longo da sua carreira de professor, não provêm da docência universitária e do saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico da área de sua formação inicial. O grupo de professores considera os conhecimentos específicos como fator determinante da sua identidade profissional.

Esses docentes, não tem formação pedagógica, embora possuam um sólido conhecimento dos conteúdos de seu campo de trabalho, mas será que isso é bastante para exercer a função docente na universidade? Talvez esse seja o grande desafio não só do Campus de Parnaíba, não só para a Universidade Federal do Piauí, mas para as Instituições de Ensino Superior do Brasil.

A formação voltada para o ensino auxilia a romper com as estruturas tradicionais de ensinar, pois amparam o professor oferecendo-lhes não só os pontos de ancoragem cognitiva, mas, sobretudo, os de caráter ético, didático, metodológico e político.

A docência é uma atividade complexa que exige a construção e integração de fatores que transgridem as estreitas relações mantidas no interior propriamente da “aula”. Com formação específica para o ensino os professores terão oportunidade de ter contato com teorias educacionais que lhes permitirão: compreender as relações concretas vividas no contexto educacional global e no processo de ensinar e aprender, fazer intervenções exercitando o repensar e o recriar da sua ação, da sua tarefa de educar e preparar para o mundo do trabalho.

Dando continuidade ao nosso estudo, pretendemos contribuir para que os professores universitários compreendam a sua função para além do ensino como transmissão, rompam com visão de que para ensinar basta apenas ter formação inicial na área em que atuam, isto é, domine o saber específico, mostrando, dessa maneira, que é possível eliminar a separação que existe no interior da universidade entre os docentes que produzem e aplicam conhecimentos dos que se limitam a dar aulas.

Neste momento estamos desenvolvendo uma proposta de educação contínua com o objetivo de contribuir para que a função docente seja percebida, por professores universitários, como uma atividade profissional. Para concretizar essa nossa intenção, estamos executando uma pesquisa colaborativa que vem ao encontro das necessidades dos professores de formação para o ensino, garantindo-lhes a apropriação do conceito de docência como profissão.

Fizemos a opção de trabalhar com a pesquisa colaborativa, por considerarmos que ela pode nos ajudar a retratar de forma mais pertinente nossa tese de que o estágio de elaboração dos conceitos de docência pelos professores interfere na sua prática docente e, de forma mais específica nos ajudar a responder nossa questão de investigação: O processo de reelaboração do conceito de docência implica em mudanças na prática docente do professor?

Para responder essa questão estamos realizando nossa pesquisa utilizando o referencial teórico e metodológico proposto pela corrente sóciohistórica, principalmente a teoria de formação e desenvolvimento de conceitos (Vygotsky, 2000b) e a teoria da atividade (Leontiev, 1978) que revelam de forma original todos os juízos, representações e deduções que se

verificam no processo de formação do conceito de docência, construído por professores universitários.

Para identificar o processo de construção de um conceito, é preciso reconhecer os atributos necessários e suficientes que o definem, levando-se em conta o seguinte aspecto: o seu verdadeiro significado só é revelado no contexto social e histórico concreto que o originou. Por isso mesmo sua formação passa necessariamente por dois processos: primeiramente pelo intercâmbio social, isto é, no campo interpessoal, posteriormente, interioriza-se, torna-se intrapessoal. Esse processo é considerado como de dupla formação: inicia-se sempre no meio social, no âmbito das relações interpessoais, depois se transforma em interno, especificamente pessoal e individualizado, isto é, passa a se formar no campo intrapsicológico.

No pensamento do adulto embora ele já tenha acesso à formação de conceitos propriamente ditos e opere com eles na sua vida prática, mesmo assim, ele não pensa apenas por conceitos, fazendo um movimento que vai dessa modalidade de pensar, ao pensamento concreto, por complexo.

O adulto, portanto, no seu dia-a-dia pensa muito constantemente por pseudoconceitos. Se detendo nas experiências cotidianas, o seu pensamento muito freqüentemente transcorre no nível do pensamento por complexo, chegando segundo Vygotsky “às vezes a descer as formulações mais elementares e mais primitivas” (2000b, p.229).

Nos resultados obtidos na nossa dissertação de Mestrado (2002) pudemos constatar essa afirmação de Vygotsky. As significações apresentadas pelos 37 professores investigados foram agrupadas em quatro grupos assim distribuídos: no primeiro foram incluídas três significações, classificadas no nível mais elementar de elaboração conceptual, pois não apresentaram atributos que caracterizam a docência em si; o segundo com 17 significações apresenta a associação do magistério ao sacerdócio – seu conceito clássico; o terceiro apresenta atributos do conceito de docência como profissão, embora, faça associações às experiências pessoais e vivenciais, estão agrupados nesse nível nove professores. O último grupo, com oito significações demonstrou um avanço qualitativo no nível de construção, apresentando conhecimentos teórico e alguns dos atributos do conceito de docência como profissão.

Todas as significações analisadas foram classificadas na categoria de espontâneas, pois se caracterizaram pela ausência dos atributos essenciais do conceito de docência como profissão. São significações difusas que não fazem uma relação precisa entre os elementos que constituem o conceito propriamente dito, contendo apenas uma relação com o fazer cotidiano em que a docência é exercida. Segundo Vygotsky (1993) os conceitos espontâneos caracterizam-se pela ausência da apreensão consciente das relações existente entre os atributos que constituem o conceito, apesar dos sujeitos manipulá-los corretamente em situações práticas do cotidiano.

O processo de desenvolvimento de conceitos pode levar ao surgimento de novos conceitos, pode levar também, ao aprofundamento de velhos conceitos que se concretizam e atingem um nível mais elevado de abstrações. Tendo consciência que esse não é um processo simples, mas de extrema complexidade, envolvendo uma “quebra epistemológica” (Bachelard, 1997), estamos realizando um trabalho colaborativo com professores universitários, levando-os a realizarem reflexões que os permitam romper com as significações apresentadas sobre a docência, nas quais ela não está associada a uma função profissional.

Estamos sustentando a hipótese de que, como os conceitos se constroem tendo como base um conceito anteriormente construído, isto é, um nível de generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente, não se perdendo o que foi construído nas fases anteriores é possível, pela própria natureza dos conceitos, que não são estáticos, que os professores passem do nível de elaboração conceptual espontâneo, cujas significações elaboradas não associam a docência a uma função profissional, para o científico, onde a função docente é internalizada como uma profissão.

Os conceitos espontâneos, já elaborados pelos professores, sobre a função que exercem, representam elementos que auxiliam na trajetória de formação conceptual científica, pois criam estruturas necessárias para que as significações apresentadas possam evoluir, passando a destacar os elementos essenciais do conceito de docência como profissão, deixando, de lado, os aspectos elementares ou clássicos.

A evolução de um nível de elaboração conceptual a outro ocorre quando conceitos espontâneos servem de referência aos científicos, pois esses



conceitos não podem se desenvolver sem a referência daqueles. Como, segundo Vygotsky (2000b) não existem conceitos isolados mentalmente e cada novo conceito é construído tendo como base um conceito anteriormente formulado, pretendemos nessa fase do nosso estudo que, os nossos parceiros, professores universitários, que aderiram ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado na Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba, como *lócus* de formação permanente e espaço de construção reflexiva sobre o fazer docente, façam exercícios de flexibilidade sobre a sua prática, de forma a ampliarem qualitativamente esses conceitos, evoluindo do nível atual de elaboração conceptual, a outro mais elevado.

Os exercícios reflexivos aumentam o nível de consciência sobre a docência, influenciando nas ações diárias de professores universitários, repercutindo, dessa forma, na maneira como conduzem a prática docente na universidade. Esses exercícios têm como foco principal o desenvolvimento do conceito de docência como profissão, sendo sistematizados para a formação de uma consciência mais reflexiva, permitindo que os professores universitários construam níveis mais elevados de consciência sobre a função que desempenham. Esse nível de consciência influencia as práticas adotadas, fazendo com que eles optem por estratégias mais profissionais de exercício do magistério superior.

Como para Vygotsky (2000b) o conceito não é fossilizado e imutável é possível no decorrer do processo de formação continuada que os professores, por meio das motivações apresentadas fiquem estimulados a atingirem novos objetivos e potencialidades, isto é, desenvolvam formas superiores de pensar atingindo um nível conceptual qualitativamente superior ao já existente.

O processo de reflexão incentiva o professor ao crescimento profissional tanto em nível individual quanto coletivo, levando-o a gradativamente alterar suas condições objetivas (materiais) de trabalho, desenvolvendo níveis de consciência sobre a função que desempenham cada vez mais elevados.

O exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus atos e os do grupo), embora por si só não garanta a transformação da prática, é indispensável para desencadear o processo de mudança, via avaliação individual e coletiva de práticas já consolidadas. O professor só pode superar práticas consolidadas, externalizando-as, isto é, fazendo o exercício de

reflexibilidade. Como afirma Vygotsky (2000a), a psique deve ser estudada levando-se em conta os mecanismos capazes de acelerar ou bloquear seu desenvolvimento, pois para que ela se transforme, é necessário conhecer os processos que podem acelerar o seu desenvolvimento. Ao externalizar suas reflexões os professores estão oferecendo elementos que os auxiliam a acelerar a sua formação conceptual.

Discutir sobre suas práticas é fundamental para o professor, pois é dessa forma que ele toma consciência de sua ação, dando a ela, sentido e significado. Ao explicar porque age desta ou daquela forma, ele relaciona o como faz, com o que pensa, revelando, dessa forma, os conceitos que guiam a sua ação.

A reflexão coletiva é importante, pois segundo Marx (1997, p.37) “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”, dessa maneira, o professor universitário por meio da reflexão coletiva, toma consciência de suas ações, tomando como referência à ação do outro, nesse processo, ele reconhece o outro ao mesmo tempo em que si reconhece. Esse processo que inicialmente é interpsicológica se transforma em intrapsicológico e permite que o professor, mediante o exercício da reflexão coletiva, possa aumentar a sua consciência sobre a sua ação e concretizar transformações na sua prática docente, tornando-a mais profissional.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOWICZ, Mere. A Importância dos Grupos de Formação Reflexiva Docente no Interior dos Cursos Universitários. CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, Denise Bárbara(org). **Docência Memória e Gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Referência Bibliográfica**. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2001.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Enfoque normativo estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. O bom professor e sua prática: considerações a partir de um estudo. **Anais do Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa**, p. 353-365, 1999.

\_\_\_\_\_. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

FONSECA, Selma Guimarães. **Ser Professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FROTA, Paulo Rômulo e ALVES, Vagner Camarini. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente**. Florianópolis: Metrópole, UNOESTE, 2000.

GATTI, Bernadete. As pesquisas sobre formação de professores. **Revista Educação Municipal**. São Paulo, n.2, 1988.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez. 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.

IBIAPINA, Ivana M L.de M. **Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba**. Dissertação de Mestrado. UFPI: Programa de Pós-graduação em Educação. 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

KOPNIN, Pável Vássílievitch. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Conciencia Y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Cap. II, p. 17-51.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, Cap. II, p. 17-51.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. 2.ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino Aprendizagem no 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette. (org). **A Prática Docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

\_\_\_\_\_. O professor universitário e sua formação. In: **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, v. 2, 1999.

\_\_\_\_\_. Atividades Pedagógicas no Cotidiano da Sala de Aula Universitária: Reflexões e Sugestões Práticas. CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

MOLIANI, João. O orgulho está de volta. **Época**, São Paulo: Abril, v.1, n. 37, p. 58-63, fev, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NATADZE, R. G. A aprendizagem de conceitos científicos na escola. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. **Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Estampa, 1977.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

\_\_\_\_\_.(org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, Lisboa, ano 4, n 1, p. 62-76, 1991.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores saberes e identidade da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

RAMALHO, Betânia Leite e CARVALHO, Maria Eulina P. de. Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 47-54, fev, 1994.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2.ed. Lisboa: Editora Estampa, v. VI, 1977.

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1999.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **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, Marcos. **Docência na Universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos & CUNHA, Maria Isabel (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (org) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, Lev, LURIA, Alexandre Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

---

Esses dados foram apresentados por André como resultado da consulta no cd-rom ANPED que contém os resumos de dissertações e teses concluídas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que foram produzidos no período de 1980 – 1995.

Na nossa dissertação de \mestrado: Docência Universitária: conceitos internalizados e competências e construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Paraníba. Tersina: UFPI, 2002.