



PROFESSOR BACHAREL DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORALIDADE

Luiz Eduardo das Neves Silva¹; Patricia da Cunha Gonzaga²

Instituto de Educação Coelhoense¹; Universidade Federal do Piauí²

eduardosilva1984@hotmail.com¹; patriciagonzaga18@hotmail.com²

Resumo: A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem a uma reflexão sobre a atuação do bacharel docente atuante no Ensino Superior, exigindo deste uma formação que atenda aos requisitos da contemporaneidade. Diante deste cenário, o bacharel docente, muito mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação específica, necessita de um espírito crítico e reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que o habilite para a docência. Diante desta realidade, o presente estudo tem como objetivo, refletir sobre a constituição da professoralidade do docente bacharel do ensino superior, considerando a sua formação e sua prática profissional. O substrato teórico apoia-se nas concepções de Bolzan e Isaia (2006), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002), dentre outros, que estudam a temática. A partir da investigação, conclui-se que o professor bacharel do ensino superior necessita de um substrato didático pedagógico em sua formação inicial, no entanto, desenvolve mecanismos que levam à superação desta condição, dentre os quais destacamos, principalmente, a produção de saberes oriundos da experiência profissional.

Palavras-chave: Docência Superior, Formação de Professores, Bacharel docente, Professoralidade.

Introdução

Discorrendo especificamente a Educação Superior, entende-se que as instituições de Ensino Superior apresentam-se como centros de referências no tocante às práticas e produções de saberes relacionados ao âmbito educacional. De fato, a realização de pesquisas e extensão lhe confere tal condição, realidade esta legitimada pelo imaginário coletivo social, que concebe as mencionadas instituições como o núcleo da produção de conhecimento.

O presente entendimento sobre as instituições de Ensino Superior encontra-se pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/96, e na análise de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 141), que assim as concebem:

[...] Universidades, que se caracteriza por autonomias didáticas, administrativas e financeiras, por desenvolver ensino,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores; Centro Universitário, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência; Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa; Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos.

Evocamos que, no decurso deste trabalho, essas diferentes unidades anteriormente especificadas serão utilizadas como sinônimo da polissemia que se emprega para denominar o Ensino Superior, que espera dos docentes, especialmente do professor universitário, uma atuação crítica e reflexiva. Isto posto, a formação do professor universitário demanda condições para o pleno desenvolvimento de um potencial crítico, transformador e que o habilite satisfatoriamente para o exercício da reflexão diante dos problemas e eventualidades que emergem de sua realidade concreta, demandando uma prática comprometida, conforme apontam Pimenta, Anastasiou, Cavallet, (2003, p. 271):

Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

A realidade contextual social vigente incide consideravelmente sobre as estruturas educacionais exigindo das mesmas a formação, em nível superior, de profissionais tecnicamente qualificados para atuarem nas diversas áreas produtivas. Com vistas a atender esta necessidade, identifica-se um expressivo crescimento de cursos de bacharelados em diversas áreas, o que demanda a existência de professores adequadamente qualificados para o exercício da atribuição de ensinar.

O fato é que, dentre outras demandas, somos remetidos a uma considerável e pertinente reflexão sobre as potencialidades, condução e expectativas delegadas ao professor do Ensino Superior, de modo particular, no que se refere a atuação do docente bacharel, no sentido de apoiar, didática e metodologicamente este profissional, haja vista a peculiaridade de seu processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da prática docente, de modo a qualificá-lo para o satisfatório desempenho desta atribuição face



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

aos desafios e expectativas postos ao magistério no Ensino Superior.

No caso específico da formação do bacharel, sabe-se que o modo como os cursos de Bacharelado são sistematizados dentro da estrutura educacional brasileira, a formação é direcionada exclusivamente para outros campos, não fornecendo ao bacharel, que, certamente, em alguns casos será professor, o substrato didático e pedagógico mínimo necessário ao desempenho da docência. Entretanto, mesmo sem a formação pedagógica, em que pese às exceções, identifica-se a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se professores nos aspectos inerentes ao ser, ao saber e ao fazer docente.

Apresenta-se como emergencial uma formação adequada, a fim de proporcionar, através de práticas inovadoras, desafiadoras, um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, que proporcionem ao docente e aos alunos, compreender, assimilar e processar as informações, agindo com autonomia, no uso dos conhecimentos e na produção de novos saberes. Em face deste contexto, nota-se que é delegada ao sistema educacional a responsabilidade por uma formação dos indivíduos condizentes com os anseios e necessidades da atualidade, de profissionais capacitados, comprometidos com seu trabalho e com a profissão adotada.

Nesse intuito, este estudo objetiva refletir sobre a constituição da professoralidade do docente bacharel do ensino superior, considerando a sua formação e sua prática profissional. O substrato teórico apoia-se nas concepções de Bolzan e Isaia (2006), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002), dentre outros, estando inserido no grupo de trabalho “Formação de Professores”.

Metodologia

Utilizamos, nesse estudo, uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentada nas ideias de Bolzan e Isaia (2006), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002), dentre outros. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica esta inserida em qualquer fonte de investigação, servindo de base para elaboração de qualquer tipo de trabalho científico.



Resultados e Discussão

Universidades e seus professores: missões, desafios e expectativas

No decurso da história humana, as instituições de Ensino Superior se solidificaram dentro do imaginário social coletivo como um cenário que, aparentemente, parece ser mais valorizado e capaz de providenciar substanciais mudanças e benefícios para a sociedade, viabilizadas por meio da formação de profissionais qualificados em diversas áreas, ou ainda, por meio das pesquisas e inovações científicas.

Os desafios inerentes à atuação do docente universitário, dentro da realidade sociocultural vigente, demanda destes profissionais a necessidade de que sua formação, constituída pelo domínio dos conteúdos específicos e técnicos comuns à área em que atuam, aliados ao manuseio de habilidades pedagógicas, que lhes proporcionem contemplar as diversas nuances que integram o cenário educacional e que também se voltem para a pesquisa e a inovação científica. Em consonância com este entendimento, explicitamos a ideia de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 185-186), ao reconhecerem o professor como um intelectual, como um agente formador:

[...] que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. [...].

Conforme este teórico, fica evidente que o conhecimento técnico e específico da disciplina/matéria que o professor do Ensino Superior leciona não determina a garantia do sucesso de sua prática e atuação, sendo necessário e essencial o domínio e uso de habilidades didáticas que viabilizem a transmissão e conseqüente apropriação, assimilação e produção de novas informações por parte dos discentes. Torna-se indispensável a valorização e apropriação de elementos teóricos e metodológicos do âmbito educacional dentro da formação do professor, seja em caráter inicial ou continuado, tornando-se essencial uma sensibilização em relação à prática educativa, proporcionando aos docentes do Ensino Superior, sobretudo aqueles provenientes da modalidade bacharelado, a reflexão sobre o seu fazer como forma de aprendizado e crescimento profissional.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Mais do que um anseio, a mudança do entendimento sobre formação de professores do Ensino Superior apresenta-se como uma emergencial necessidade face à complexidade que permeia o processo de ensino e as diversas facetas que o constituem, exigindo-se também uma nova concepção de prática reflexiva acerca da construção do docente universitário, notadamente do professor bacharel.

Na eventualidade do pleno entendimento da formação para o ato de lecionar, acrescenta-se ainda um outro dilema: os substratos e conteúdos em que esta se alicerçaria. Quanto à presente questão, restaria discutir se a formação seria de caráter generalista, privilegiando o aporte didático-pedagógico ou focada nas disciplinas ou áreas científicas em que atuam, assumindo pois um caráter mais específico. Mas uma vez e apresentado como forma de dirimir a estrutura do aludido dilema, o equilíbrio das duas tendências, assumidas não como antagônicas e excludentes, mas como integrantes do processo de ensino. O conhecimento específico por mais expressivo que se apresente não será devidamente assimilado pelos discentes se o professor não se valer de uma prática pedagógica eficaz, criativa e diversificada como forma de contemplar os diversos alunos.

O professor bacharel e a docência superior

O cenário marcado pela globalização e os consequentes desafios e necessidades emergentes deste processo tornam o ambiente educacional, compreendido deste as etapas formativas iniciais até o Ensino Superior, uma realidade complexa, permeada por desafios e dilemas que exigem dos profissionais da educação um redirecionamento em sua formação e atuação, em que, segundo Imbernón (2006), o profissional docente deve abandonar o ensino pautado tão somente na transmissão dos conhecimentos acadêmicos e direcionar-se para uma educação solidária, integradora, participativa, plural e democrática.

Em meio a este cenário de complexidade, tal como apregoa Morin (2003), marcado pela considerável integração de elementos como a economia, o psicológico, o afetivo, o político e cultural, constituindo um todo multidimensional, impõem ao ensino a necessidade de exceder a antiga concepção de conhecimentos compartimentados em áreas técnicas e específicas, assumindo uma condição mais ampla, um “contexto planetário”. Para tanto, devem os docentes estar municiados de habilidades e capacidades que lhes serão oportunizadas e otimizadas pela aquisição e reflexão acerca dos elementos pedagógicos.

Quanto ao compromisso da educação do século XXI, concebe-se as instituições educativas como unidades promotoras de uma conquista



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

democrática de fato e de conquista social em meio a esta crescente e dinâmica complexidade. No entanto, para o cumprimento desta vocação, é necessário que os centros educacionais e a profissão docente readequem suas práticas. Mais do que mera tendência ou modismo, esta readequação marcada pela reflexão e condução do ensinar apresenta-se como necessidades emergenciais. No tocante a esta readequação da profissão docente e das instituições educativas, aduz Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Falar deste novo profissional da educação necessário ao ensino do presente e do futuro denota uma possível discussão sobre teorias de ensino inovadoras, porém trata-se tão somente da devida valorização de um dos elementos integrantes e indispensáveis da constituição do professor, mas que na atual conjuntura, sobretudo nas instituições de Ensino Superior, encontra-se relegada em detrimento do conhecimento técnico e científico: o aporte didático-pedagógico.

Observa-se, portanto, que o ensino deve exceder as estruturas escolares, permeando as mais diversas dimensões da vida social dos alunos e professores, fazendo destas, locais de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da produção de novos saberes. Tal fato só será viabilizado quando a formação de professores deixar de ser majoritariamente centrada no binômio técnico-especialista, e passar a assumir um caráter mais ativo e reflexivo. Para tanto, faz-se essencial a valorização da prática enquanto momento de produção e oportunidade de reflexão pedagógica.

Desta feita, somos remetidos a uma considerável e pertinente reflexão sobre a atuação do docente bacharel, buscando identificar se este profissional, haja vista a peculiaridade de seu processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da *práxis* docente encontra-se devidamente qualificado para o satisfatório desempenho desta atribuição face aos desafios e expectativas que se apresentam.

Nota-se ainda que a necessidade por professores universitários que atuem nas demandas emergentes exige uma considerável reflexão sobre o sentido, significado e dimensão da docência. Atualmente, com a massiva entrada de profissionais de diversas áreas em salas de aula do Ensino Superior, este entendimento



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

encontra-se reduzido quase que exclusivamente ao ato de ministrar aulas, quando na verdade consiste em um processo integrado por diversas dimensões que excedem consideravelmente o mero espaço geográfico de sala de aula. O presente entendimento encontra-se em consonância com a concepção de docência apresentado por Libâneo (2007, p. 23):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência.

Considerando a real potencialidade das entidades de Ensino Superior enquanto instrumento de transformação social, as expectativas que lhes são atribuídas e, comprometido com o seu pleno desenvolvimento e consequentes implicações na promoção coletiva, o que o torna um instrumento social que se vale da educação como meio de transformação, faz-se necessário e pertinente constantes reavaliações acerca de seus docentes, especialmente dos docentes bacharéis, haja vista o fato destes serem oriundos de um sistema formativo inicial onde as especificidades inerentes à docência são ausentes, não habilitando-o, supostamente, para o exercício do magistério.

No caso específico da formação do Bacharel, sabe-se que o modo como os cursos de Bacharelado são organizados, a formação é direcionada exclusivamente para outros campos, não fornecendo o substrato necessário ao desempenho da docência. No entanto, mesmo sem a formação pedagógica idealizada, em que pese às exceções, identifica-se a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se em professores munidos de uma didática eficiente.

Ciente de que a condição de professor se contempla, de forma integrada, as dimensões da vida pessoal e profissional, há de considerar que as ocorrências da vida e seus espaços incidem diretamente na constituição dos elementos e atributos que configuram o ser professor, a professoralidade. Neste sentido, buscaremos identificar e analisar de que modo o exercício da docência superior e as vivências que permeiam este espaço contribuem na constituição da docência do bacharel.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina que apenas com formação em nível de pós-graduação, seja em caráter *strictu* ou *latu sensu*, é possível o exercício do magistério superior, sendo estes os recursos utilizados pelos profissionais da aludida área. (BRASIL, 1996). Porém, observamos que esta qualificação centra-se, quase que majoritariamente, sobre o aporte de conhecimentos específicos e técnicos, não contemplando satisfatoriamente os aspectos pedagógico-didáticos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

demandados para o exercício da docência. Observa-se que, a exigência burocrática estaria integralmente contemplada, no entanto, a habilidade didática essencial ao ser professor acaba por vezes negligenciada.

Levando em consideração as tendências e necessidades mercadológicas, onde o professor bacharel, atendendo apenas os requisitos legais, encontra-se apto a exercer a licenciatura em nível superior, identificamos uma ampliação progressiva destes docentes, sendo relevante a realização de análises com vistas a identificar os motivos que determinam tal ocorrência, como estes profissionais constroem sua identidade docente, o modo como a ausência de um processo formativo pedagógico específico incide e condiciona seu exercício, bem como os mecanismos e recursos utilizados para a superação desta mencionada carência e a consequente construção de uma prática eficiente.

A prática docente e a constituição da professoralidade na docência superior

A professoralidade é compreendida como um processo dinâmico que envolve a apropriação e reelaboração do indivíduo/professor no decurso de seu itinerário formativo e exercício profissional, incidindo diretamente sobre o modo de pensar e fazer docente, e instituídas com vistas a desenvolver a sensibilidade do professor, conforme enfatiza Isaia e Bolzan (2005, p.03);

Mais do que um conceito pedagógico ou estágio de exercício profissional, a professoralidade é um constructo relacionado ao modo como o professor se coloca diante do seu ofício, se sente e se compreende ao longo de sua trajetória pessoal e formativa.

Segundo Isaia e Bolzan (2005) os docentes se (trans)formam no decurso da prática profissional, permeado diversos processos interativos e mediacionais, sendo as trajetórias profissionais e pessoais, fatores condicionantes do atuação docente. Diante dessa realidade, o aprender do professor se legitimaria dentro de um contexto concreto particular de cada docente, tendo em vista as experiências formativas de cada um.

Mesmo diante da ausência de uma formação pedagógica direcionada ao exercício da docência, há que se registrar a existência de professores atuantes no Ensino Superior oriundos do bacharelado como modalidade de formação, e que, mesmo cursando uma pós-graduação em área técnica-específica do conhecimento científico, que a rigor, não prioriza uma formação para o ensino crítico e reflexivo, condizente com as expectativas e anseios da atualidade. Uma possível justificativa para essa ocorrência seria a conscientização, reflexões e aprendizados provenientes de seu exercício docente.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Evocamos que não se trata de uma desvalorização da relevância da teoria tão essencial à constituição deste profissional, mas sim de um reconhecimento da prática nesta moldagem, haja vista o fato de ser no exercício da docência que se confirma, reafirma e se refutam os conceitos, bem como se constroem novos saberes. E é exatamente o exercício da docência superior que desponta como um dos recursos que oportunizam aos professores bacharéis a constituição de sua condição de professor.

Discorrendo sobre a temática de formação de professores e evidenciando as particularidades dos saberes produzidos e necessários ao exercício da docência superior, Gauthier (1998) considera que, a mobilização de vários saberes pelos professores formam uma espécie de reservatório em que o professor se abastece, a exemplo dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e experienciais.

Lastreamos a importância da reflexão sobre a prática profissional do professor também em Pérez Gómez (1992), que aborda a atividade profissional, prática do professor, como uma atividade reflexiva e artística, não sendo considerada apenas uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Porém, de forma generalizada, não se deve abandonar a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, pois, existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz, consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. No entanto, este recurso, quando utilizado como único instrumento, pode comprometer, consideravelmente, a docência.

Reconhecendo a prática como momento de produção de saberes empreendidos na condução da atividade docente, Pimenta (1999, p. 20), pontua:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente. Num processo permanente de reflexões sobre sua prática, matizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os alunos, textos produzidos por outros educadores.

Na mesma seara, legitimando as ocorrências cotidianas, identificáveis no desempenho da função docente como um momento de formação profissional, Tardif (2002) explicita que tais situações oportuniza aos docentes a produção dos saberes através de um processo de resignificação, onde acabam por assimilar, criar e incorporar novos valores que serão manejados em seu exercício como professor.

Portanto, a exemplo do autor anteriormente mencionado, mesmo não sendo devidamente habilitados para o satisfatório desempenho



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

da atividade docente, há que se pesar as relevantes exceções, onde identificamos professores bacharéis do Ensino Superior que conseguem, como alternativa a este mencionado déficit de qualificação didática, fazer do momento de sua prática, ou seja do exercício do magistério, uma oportunidade para a construção e readequação de mecanismos pedagógicos imprescindíveis ao ato de lecionar, legitimando, deste modo, as concepções teóricas apresentadas pelos estudos de Tardif (2002), na qual a prática docente é reconhecida como um momento de produção e apropriação de conhecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem docente e, sua conseqüente professoralidade instauram-se ao longo de uma trajetória que engloba de forma integrada as ideias de percurso e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (BOLZAN; ISAIA, 2005).

Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (BOLZAN; ISAIA, 2006). Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se transformando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão.

A maturidade profissional promovida pelo desenvolvimento da professoralidade deve conduzir o professor a uma conscientização sobre a especificidade da sua área de atuação. No caso do professor do Ensino Superior, o docente deve compreender a particularidade epistemológica e metodológica desta modalidade educativa em relação aos demais níveis e, a partir de um processo reflexivo, redimensionar o seu saber e o seu fazer. Aprender a docência e construir a professoralidade exige uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa.

Conclusão

A Educação só contemplará seu potencial de promoção individual e coletiva quando a processo formativo dos professores for devidamente condizente com os desafios e necessidades postos aos cidadãos. O professor é,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

portanto, alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, conforme evidenciam Pacheco e Flores (1999).

Por isso, que o professor necessita não só conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que leciona, para que esteja apto a ensinar de modo satisfatório, mas também ser detentor de técnicas, destrezas e saberes pedagógicos, reconhecendo que estes conhecimentos também são construídos ao longo do seu percurso gradual e permanente da profissionalização.

A partir dos elementos apresentados neste artigo, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário, e no caso em tela, o docente do Ensino Superior, deve ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação e habilidades que supere o mero desenvolvimento e conhecimento aprofundado de um conteúdo específico da área técnica.

Referências

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNirevista**. v.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS: São Leopoldo. 2005.

_____. **Aprendizagem docente na Educação Superior**: construções e tessituras da Professoralidade. Revista Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 489 – 501.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. São Paulo, Papirus. 2003.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento.** Tradução Elóia Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2003.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.