



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES SOB O PONTO DE VISTA DE UM GRUPO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM FOCO.

Carla Carolina Costa da Nova
Mestre em Educação – PPGEDUC/UNEB -
Grupo de Pesquisa Docência Universitária
e Formação de Professores/DUFOP
novacarla2@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou conhecer as representações sociais de professores universitários sobre a relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação inicial docente. A opção pela teoria das representações sociais se deve ao fato de que estas buscam compreender o compartilhamento de significações e atitudes de grupos humanos específicos que explicitam práticas que os identificam e que viabilizam a comunicação, não apenas como manifestação individual dos sujeitos, mas que, por serem gerados de forma contextual, contraditória, dinâmica e mutável, a partir de interesses comuns, se concretizam na ação do grupo.

O contexto social em questão é a universidade envolvida pelo princípio formal da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A afirmação deste princípio foi resultado de um processo histórico de conflitos e disputas políticas relacionadas a projetos de universidade. De um lado estavam os que defendiam instituições voltadas apenas para a formação profissionalizante e com a responsabilidade exclusiva de oferecimento de ensino, de outro lado, os que propunham que estas instituições assumissem a realização de pesquisas e formação de pesquisadores e, ainda, outros, mais tardiamente, concebiam ser tarefa da universidade desenvolver as duas atividades de forma indissociável (TOBIAS, 1986).



Esse princípio passou a orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior a partir dos anos 30, apesar da lei da época continuar a admitir a existência de instituições isoladas voltadas exclusivamente para o ensino (PAOLI, 1988). A idéia de que a universidade é *locus* privilegiado da pesquisa, ganhou força com a fundação de algumas instituições universitárias que, na década de 60, buscaram articular o ensino e a pesquisa, com um “clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.152).

O projeto educacional imposto pelo regime militar com a reforma universitária de 68, segundo Paoli (1988), assumiu a teoria do capital humano, a tecnificação e a instrumentalização passando a localizar a pesquisa apenas na pós-graduação. Assim, “a formação para a pesquisa deveria ser passada, com exclusividade, para os cursos regulares de pós-graduação. Assim cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação” (PAOLI, 1988, p.33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tangencia a relação ente ensino e pesquisa quando, no artigo 43, apresenta como uma das finalidades da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Entretanto, não fica claro no corpo da lei, que o desenvolvimento desse espírito se daria por meio da problematização e da experimentação da prática da pesquisa, assumida como atividade intrínseca à formação na universidade. Ainda no artigo 43, está expressa a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura.

A integração entre ensino e pesquisa tem se constituído, essencialmente, como um discurso bem aceito no meio acadêmico, e não como uma realidade concreta. Hughes (2008) afirma que essa relação tem se apresentado muito mais como um mito do que como uma efetiva construção por parte de todos que vivem a universidade.



Os aspectos brevemente situados evidenciam a existência de uma tensão entre o discurso historicamente disseminado, e aparentemente consensual, acerca do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a separação na prática dessas funções da universidade, configuradas na separação dos espaços da graduação e da pós-graduação, tendo como pano de fundo a tradição de ensino de graduação profissionalizante e a concepção de ensino-aprendizagem enciclopedista, baseada na memorização de conhecimentos produzidos por outrem. Nesse contexto, nos interessava compreender como os sujeitos desta pesquisa, 08 docentes, de um mesmo curso de licenciatura em Pedagogia, mestres e doutores, que ministram disciplinas do núcleo pedagógico, concebem ensino, pesquisa e sua relação. A pesquisa, de natureza qualitativa, coletou os dados por meio da entrevista semi-estruturada e adotou a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2000) para realizar o tratamento dos mesmos.

Breve referencial teórico

A atitude investigativa faz parte da ontogênese do indivíduo da espécie humana posto que, diferentemente dos animais cuja semelhança com outros indivíduos da sua espécie é determinada geneticamente, ele torna-se humano porque aprende no convívio com outros seres humanos. Essa aprendizagem resulta da atitude de compreender o mundo que lhe cerca e agir adequadamente sobre ele. Nesse sentido a pesquisa e a própria ciência decorre da “[...] tendência humana para procurar explicações válidas, para questionar e exigir respostas e justificações positivas e convincentes.” (RUIZ, 1996, p.96). Entretanto, na sociedade moderna a pesquisa ganha novos contornos e limites, sendo essencialmente associada ao termo “científico”. A ciência moderna positivista, busca assegurar o caráter científico da pesquisa afirmando uma profunda diferenciação entre conhecimento científico, produtos dessas pesquisas, e o conhecimento do “senso comum”, “conhecimento vulgar”. Assim, essa “[...] ciência constrói-se, pois, contra o senso comum, e para isso dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação” (SANTOS, 1989, p. 31).



A despeito das contribuições que essa concepção de pesquisa vem oferecendo à humanidade, a delimitação de espaços e pessoas específicas para operar com a “ciência” e a consolidação da cultura cientificista de especialização e da hierarquização das funções de construção do conhecimento configuram instancias ideológicas que elitizam o saber científico e fundamentam a separação entre os que pensam e os que executam, entre os que decidem e os que se submetem acriticamente às decisões alheias. Apostam no amordaçamento, esvaziamento e desqualificação da atitude investigativa inerente ao ser humano, tarefas habilmente desempenhadas pela escola de massas instituída na modernidade, como evidencia Enguita (1989).

Sob influencia de tal concepção de ciência, a universidade, principal instituição de produção e difusão do conhecimento, tem assumido o ensino como sinônimo de transmissão de conhecimento, ministrado de forma fragmentada, seqüencial - conforme critério do professor -, descontextualizada e como verdade inquestionável, pois coberto pelo manto da descoberta científica. Tal perspectiva de ensino assume a aprendizagem como aquisição de informações e demonstrações transmitidas, que segundo Mizukami (1986, p.14), “[...] propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridas.” Nesse sentido, as questões subjetivas, a vontade, a motivação do estudante não são consideradas como aspectos relevantes. A sua experiência de vida, seus saberes prévios, vistos como conhecimento vulgar e do senso comum são desqualificados, portanto, não são objetos de reflexão e nem pontos de ancoragem para novas aprendizagens (MIZUKAMI, 1986, LIBÂNEO, 1987).

A relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores

Existem várias formas de se conceber a relação entre ensino e pesquisa na universidade, não existindo, portanto um consenso sobre esta relação. Na docência



impulsionada pela investigação, o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa via a apresentação aos estudantes, preferencialmente, de resultados de estudos realizados mediante processos de pesquisa. Na docência orientada para a investigação, os estudantes aprendem os processos utilizados na pesquisa e o plano de estudos dá importância tanto ao processo de aprendizagem como a aprendizagem em si. Nesta situação os “professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência.” (HEALEY, 2008, p.97). Nas duas situações os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

As abordagens centradas nos estudantes, ou seja, aquelas em que os estudantes são sujeitos ativos no processo de pesquisa contemplam a investigação tutorizada, na qual os estudantes em pequenos grupos desenvolvem pesquisas sob a orientação do tutor e são desafiados a elaborar três artigos com os resultados de seus estudos, e a docência baseada na investigação, na qual os estudantes são também investigadores e o plano consta principalmente de atividades baseadas na indagação. A fronteira entre o papel do professor e do aluno é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor.

Segundo o autor, as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas fomentam a aprendizagem profunda, suscitam uma implicação ativa dos estudantes em atividades de investigação. Embora estes assimilem menos conhecimento sobre a matéria desenvolvem mais competências e são mais eficientes no campo profissional para o qual estão sendo formados, enquanto o inverso se dá com estudantes que vivenciam o ensino tradicional baseado em aulas magistrais.

O ensino, a pesquisa e sua relação na representação dos participantes

Constatamos que os participantes compartilham uma compreensão de que o ensino transmissivo está muito associado à idéia de estabilidade da sala de aula, e de competência e demonstração de responsabilidade do professor. Esses atributos devem



ser perseguidos para “dar conta do conteúdo” (P3) e demonstrar para o estudante e para a instituição que “a partir do momento que agente estuda, prepara, tem domínio, a gente consegue desempenhar bem o trabalho na sala de aula” (P4). Essa compreensão remete à visão tradicional de aula como sinônimo de exposição de conteúdos, e é orientada pelo padrão de uma metodologia descritiva. Essa compreensão tem sido apontada por outros estudos como o de Cunha (1998, p.10) “[...] a idéia de ensinar resume-se a dar aulas [...] dando bem a matéria [...]”. Está permeada pela idéia do controle do processo, porque “numa aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido” (P8).

A necessidade de não perder o controle da sala de aula é explicitada, por exemplo, quando um dos participantes diz “o aluno que lê, que estuda, que questiona, esse me incomoda, esse é desafiador, a gente tem que estar sempre pronta para ele.” (P4). Aqui ocorre uma sugestão de que no ensino transmissivo a relação professor-estudante é marcada pela hierarquização dos papéis já que na concepção dominante de formação:

O professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos [...] este estereótipo tem passado de gerações a gerações e ainda preside a imagem que os professores constroem para si mesmo [...] A competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida. (CUNHA, 1998, p.12- grifo do autor).

Os participantes compartilham também que a metodologia da exposição por parte do professor oportuniza aos estudantes o contato com uma gama maior de conhecimentos, imprescindíveis para o exercício competente da sua futura prática profissional, assim como reconhecem que o predomínio do ensino transmissivo é uma repetição das práticas de seus antigos professores, como afirma um dos participantes “não tem nada de inovador... a gente continua... continuo trabalhando da mesma forma que os meus professores trabalharam. É o mesmo modelo de aula” (P5).



Os participantes trazem por meio das suas falas uma representação de estudante universitário como aquele que já ingressam no ensino superior com as atitudes que consideram adequadas ao contexto do ensino-aprendizagem para formação profissional. Desta forma, revelam uma representação de professor formador como aquele que não possui responsabilidade em oportunizar a aprendizagem de atitudes, a provocação da reflexão, o desafio de construção da autonomia diante do conhecimento por meio da crítica e da busca de sentido da formação profissional. A visão da maioria é representada pela fala de “é frustrante porque a gente começa o semestre [...] vai procurando construir o trabalho [...] ter o retorno[...] é frustrante, por mais que a gente tenha o processo de, eu corrijo, devolvo, corrijo, a gente avança muito pouco” (P6).

De forma recorrente os participantes valorizaram apenas os conhecimentos dos estudantes que advém da leitura dos textos acadêmicos. Alguns revelaram reagir com intolerância, autoritarismo ou desqualificação aos seus conhecimentos prévios: “não pode ser uma resposta simplista, uma resposta do achismo. Tem que ser uma resposta fundamentada” (P7). Para Cunha (1998), nesse tipo de prática, guiada pela forma tradicional e autoritária de docência, “o conhecimento é tido como acabado e sem ‘raízes’, isto é, descontextualizado historicamente [...] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.” (p.10).

Ainda segundo Cunha (1998) é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” (p.66). Esse significado é construído a partir do que o estudante já traz como bagagem cultural, emotiva, profissional etc. Em muitos momentos se interpreta o não entendimento como descompromisso do estudante, entretanto é muito difícil manter a postura de atenção diante de algo que diz pouco em relação à realidade cotidiana, que se mostra distante. Muito mais interessante do que trabalhar com conhecimentos prontos, com certezas legitimadas, apegar-se ao planejamento, é “a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico”, o que “parece dar sentido à possibilidade do aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento.” (CUNHA, 1998, p.65).



A pesquisa para os participantes é representada como principal fonte para uma boa aula, para uma boa prática docente, se aproximando da perspectiva apontada por Healey (2008) da docência impulsionada pela investigação, como ilustra o depoimento: “o fazer pesquisa me ensinou a preparar melhor as aulas, principalmente as aulas da graduação, porque eu tenho que ler mais, eu tenho que estudar mais, tenho que pensar teoricamente os dados, estudar para analisar os dados, me prepare melhor para ser como professor.” (P5). Entretanto, vários autores, como Demo (1999), Cunha (1998), Perrenoud (1993), Silva e Grezzana(2009), afirmam que, além de subsidiar a ação do professor, a pesquisa, precisa ser assumida como um princípio educativo que traz a possibilidade dos estudantes e do próprio docente formador vivenciar e, portanto, construir atitudes investigativas, pois oportuniza-se na sala de aula momentos de indagação, problematização sobre o próprio ato de ensinar e, assim como afirma Soares (2008) contemplar aspectos que são relegados pelo ensino tradicional como as atitudes, os afetos, a comunicação, o pensamento crítico e reflexivo. Porém, a idéia compartilhada por todos é que a pesquisa “deve me instrumentalizar e me possibilitar a desenvolver minha atividade de ensino” (P7).

A relação entre ensino e pesquisa que atribui um papel mais ativo aos estudantes referida, pela maioria dos participantes, é a que se desenrola no contexto da iniciação científica, envolvendo um número restrito de estudantes da graduação como bolsistas. Aqui, o enfoque é ensinar a pesquisar, ou seja, a docência orientada para a investigação (HEALEY, 2008) como ilustra o depoimento: “o professor deve envolver estudantes como bolsistas, no sentido de estar orientando para que eles também já comecem a se envolver desde a graduação com as atividades de pesquisa, para o mestrado” (P7). Trabalham com uma transposição para a graduação, por meio da iniciação científica ou pelas disciplinas de metodologia, da lógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Paoli (1988) é enfático, ao afirmar que no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação configurou-se uma tendência de que a articulação entre ensino e pesquisa se daria especificamente nestes cursos, e a graduação se restringiria a uma “escola de consumo de conhecimento” (*idem*, p.33).



A representação de ensino transmissivo e de pesquisa apenas nos moldes científicos e não como princípio educativo, unânime entre os participantes, tem como pano de fundo a concepção de aprendizagem como retenção de conteúdos. Aprender para eles está muito associado à acumulação da maior quantidade possível de conhecimentos. Esta acumulação é que viabilizará: “eu chamo de amadurecimento intelectual, ou seja, a garantia mínima de acesso a alguns conteúdos fundamentais para a formação profissional” (P1) e, conseqüentemente, autonomia para lidar e buscar informações. Revelam desta forma, o entendimento de aprendizagem como mero reflexo do contexto externo ao sujeito.

Como sugere Zabalza (2004), não se pode confundir ‘entender’ uma explicação fornecida pelo professor ou pelo texto com ‘aprender’. Segundo ele, mesmo que os estudantes “entendam com rapidez os conteúdos que lhe explicamos, mas isso não supõe que o tenham aprendido, isto é, que tenham integrado conceitos, informações ou práticas novas ao seu repertório de conhecimentos. (ZABALZA, 2004, p.203).

A autonomia não é algo dado ou surgido de fora para dentro do sujeito. Ela é construída e está intimamente relacionada à geração “de significado e de vontade e intenção criadora” (CONTRERAS, 2002, p.194). É necessário oportunizar aos estudantes um processo de identificação de sentidos entre o que se faz e o que se estuda. Assim, priorizar a apresentação de conteúdos alheios, reforça a dependência do estudante em relação ao professor, legitimando e intensificando a falta de autonomia do estudante e, conseqüentemente, dele como futuro professor. O autor argumenta que “[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (*Idem*, p.193).

Alimentar a sua curiosidade, provocar o conflito cognitivo, dar espaço para a dúvida são posturas que o professor formador precisa buscar sempre proporcionando mecanismos de participação que viabilizem o desequilíbrio cognitivo no estudante mais do que a atenção pura e simples, pois,



A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1998, p.35).

O distanciamento da relação entre ensino e pesquisa advém da dissociação de teoria e da prática na formação de professores, os participantes, em sua totalidade acreditam que primeiro se constrói o arcabouço teórico e depois vivencia a prática: “nós vamos apreender alguns elementos da escola, tentar fazer uma relação com o que a gente está vendo aqui” (P2). No quadro dominante dos cursos de formação universitária a tendência é

[...] tratar todas as disciplinas como teóricas [...] *os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação de teorias anteriormente estudadas*, no sentido de comprovação da teoria na prática. Em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que *a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico*. (CUNHA, 1998, p.82-destaques do autor).

A maioria só relacionou a articulação teoria e prática aos estágios como ilustra a fala de (P1) “só estudar, teorizar, teorizar, não dá conta da realidade não é... a disciplina de estágio para mim foi fantástico, que foi um momento de você realmente sair da universidade e ir para as instituições, então, deu outro gás”. Porém, nem sempre a simples observação se caracteriza como um processo reflexivo de articulação entre teoria e prática. É necessário que ocorram ações por parte dos estudantes no sentido de buscar questões significativas nas atividades de estágio, para que a atividade tenha uma coerência entre o objetivo e a finalidade. Caso contrário, segundo VÁZQUEZ (2007, p.221) ocorre uma “inadequação entre intenção e resultado que se evidencia tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social.”

Conclusão



A análise dos dados nos permitiu concluir que a representação social da totalidade dos participantes acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação, é aquela que assume o ensino impulsionado pela investigação (HEALEY, 2008), ou seja, a pesquisa dos docentes, ou de outrem, é essencialmente subsídio para o ensino transmissivo. Nessa perspectiva o ensino é centrado no professor e os estudantes atuam como espectadores.

A representação acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação envolve, ainda, no que tange ao engajamento dos estudantes, de um lado, uma perspectiva circunscrita à participação em grupos de pesquisa, no desenvolvimento da pesquisa do professor, na condição de bolsistas de iniciação científica. Essa compreensão revela uma concepção restritiva e cientificista de pesquisa.

De outro lado, o desenvolvimento de alguma forma de pesquisa pelo conjunto dos estudantes da sala de aula da graduação, é percebido como forma de estabelecer a relação teoria e prática e principalmente no interior das disciplinas de estágio ou trabalho monográfico de conclusão do curso, mas essencialmente numa perspectiva de aplicação da teoria à prática, ou de reconhecimento do contexto escolar.

A racionalidade instrumental distorce a relação teoria e prática e lhe dá um sentido aplicacionista, o que leva aos participantes declararem que sala de aula da universidade apenas teoriza e que a prática só é concebida mediante participação nos estágios. Esta visão se estende à relação entre ensino e pesquisa, onde o ensino está relacionado às atividades práticas e, portanto, apenas para reproduzir e a pesquisa, relacionada à teoria e o momento de teorizar, tornando as duas atividades inconciliáveis e dificultando a concretização na graduação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa

O foco do estágio não é a problematização do campo profissional e a identificação de caminhos para transformação da realidade. Não chega a se constituir na docência baseada na investigação (HEALEY, 2008), na qual o plano de estudos anima o estudante a aprender através da pesquisa, aprender atitudes essenciais de pesquisa que



engendrariam a autonomia profissional diante dos problemas inusitados da prática profissional. Esses elementos das representações dos participantes se ancoram em uma compreensão de ensino na formação de professores centrada na transmissão de conhecimentos embasados em resultados de pesquisas próprias e de outros estudiosos. A aula expositiva é reconhecida como indicativo de competência, compromisso e responsabilidade do professor e ainda como elemento essencial da identidade do docente universitário.

A representação em apreço se articula e se assenta na concepção de ensino centrado na transmissão, incluindo as diferentes nuances apontadas, e na concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista, que confunde entendimento do assunto explicado com aprendizagem e não considera a construção de atitudes, valores e habilidades metacognoscitivas passíveis de serem aprendidos no contexto da universidade. A expectativa é de que os estudantes sejam maduros, competentes para aprender de forma autônoma.

Um dos muitos obstáculos a serem questionados e superados na formação de professores, são as restrições impostas pelas múltiplas facetas da vida acadêmica. Entre elas, a hierarquia entre docente e estudante, entre professor e pesquisador, entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação. Além de ser pretensiosa, essa hierarquia reforça uma desigualdade, um distanciamento baseado na dicotomia estrutural das relações de produção capitalista. Essa dicotomia impede o desnudamento da complexidade da docência e deixa incompleta a qualificação dos agentes sociais docentes, tão importantes na sociedade contemporânea. A dualidade entre ensino e pesquisa amputa a possibilidade de autonomia e senso crítico na ação dos professores como profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.



BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo. Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira & Marin editores, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigação: reflexão em torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência.** Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad.** Espanha: Octaedro editorial, 2008. p 29-44.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 5ªed. São Paulo: Loyola, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES 22.** Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.(mimeo)

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Sidinei Pithan; GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: Ibpeex, 2009.

SOARES, Sandra. Docência Universitária e Profissionalização –Grupo de Pesquisa: PROFORME – Vertente pedagogia universitária. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 194-197.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 3^a ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1^aed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZABALZA, A. Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.