

“FISIOTERAPEUTA-PROFESSOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES”

Marcia Maria Kulczycki*
Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto**

Resumo

O presente artigo discute a prática pedagógica dos professores que atuam no curso de Fisioterapia da PUCPR a partir dos primeiros dados obtidos na pesquisa em andamento no programa de Mestrado em Educação dessa instituição. Aborda a realidade do ensino universitário frente as novas necessidades educacionais, onde o foco do “ensino” é deslocado para a “aprendizagem”.

Valendo-se de pesquisas sobre os saberes docentes, focaliza, no contexto investigado, os processos de inserção desses profissionais na segunda profissão (a docência universitária), sem a prévia fundamentação pedagógica. Destaca, na fala dos entrevistados, uma acentuada preocupação dos fisioterapeutas-professores com suas práticas pedagógicas. Tais evidências colocam novas questões em relação à natureza dos saberes docentes e às possibilidades e limites das modalidades de formação pedagógica desses profissionais.

Ao reconhecer a relevância dos saberes de experiência dos professores que atuam nos cursos superiores, considera-se, entretanto, fundamental uma formação pedagógica que propicie ao professor uma reflexão crítica e contínua de sua ação docente, enquanto fator importante na construção de sua autonomia docente.

Sabe-se que os novos tempos são desafiadores, levando instituições e professores a pensarem em modelos que venham corresponder às necessidades educacionais e refletirem criticamente as práticas pedagógicas até então desenvolvidas.

Palavras-chaves: educação, professor, práticas pedagógicas, saberes docentes.

Abstract

The present article discusses the professors pedagogical practices at the Physiotherapy Course at the Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. This, considering the first information obtained by the ongoing research which is taking place at the Master on Education Program at this institution. This work examines the universities education reality regarding the new learning necessities, in which the instruction focus is displaced to the learning concept.

* Mestranda em Educação pela PUCPR.

** Professora/Pequisadora do Mestrado em Educação da PUCPR. Email educacao@rla13.pucpr.br

Taking advantage of the researches about the teaching knowledges, it focalizes on the insertion processes of the physiotherapists in their second occupation, the teaching activity, without a previous pedagogical fundament. The physiotherapist-professor interviewed showed a pronounced preoccupation about their own pedagogical practices. These facts point to new questions about the nature of the teaching knowledges and about the possibilities and limits of the pedagogical base of these professionals.

Recognizing the importance of the professional experience knowledges of the teachers who act at the graduation courses, one considers fundamental, though a pedagogical instruction. It would propitiate the teachers continuous and critical thinking about his own teaching practice, as a relevant factor in the construction of his academic autonomy.

It is known that the new times are challenging. They make institutions and professor innovate in paradigms (models) in order to meet the requirements of the educational necessities. They make them also considerate in a critical way the pedagogical practices in use.

Keywords: education, teacher, pedagogical practices, teaching knowledges.

Introdução

A literatura educacional brasileira da última década tem apontado a existência de um movimento mundial (França, Portugal, Canadá, Brasil, entre outros) em torno da questão da capacitação para a docência do ensino superior. Trata-se de uma nova discussão sobre a profissão de professor universitário, uma investigação crescente sobre os saberes docentes dos profissionais que vêm assumindo uma segunda profissão, a de ser professor universitário em cursos nos quais obtiveram sua qualificação profissional. O questionamento sobre a base de conhecimentos pedagógicos desses profissionais tem se tornado tema atual de inúmeros artigos, livros e anais de encontros e congressos da área educacional brasileira.

Esse movimento, ao mesmo tempo em que coloca grandes desafios às Universidades, tem motivado uma reflexão mais crítica sobre a formação dos educadores, em especial dos professores que atuam no ensino superior.

O presente artigo objetiva discutir a formação do professor-fisioterapeuta, a partir das recentes contribuições da literatura educacional e das preocupações expressas pelos professores que atuam no Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Para tanto, foram utilizados dados obtidos em entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa em andamento no Curso de Mestrado da PUCPR, cujo objeto é a prática pedagógica do professor que atua no Curso de Fisioterapia dessa Universidade¹.

1. O fisioterapeuta na profissão docente

A experiência vivida como membro da Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná possibilitou a realização de uma série de atividades, desde o levantamento de dados, organização do quadro de professores, de alunos egressos, das ofertas de pós-graduações, produtos e serviços, alianças e parcerias. O encaminhamento desse trabalho concretizou-se em participações em inúmeras reuniões para orientações e leitura de documentos. Essas atividades que serviram de base para o início da implantação do novo Projeto Pedagógico possibilitou um convívio mais efetivo com os professores do curso de Fisioterapia da PUCPR, tornando-se um espaço de diálogo e reflexão sobre as dificuldades encontradas por eles na sua atuação docente. O que ficava destacado nesses encontros era a manifestação dos participantes em “querer ser” professor e suas incertezas sobre “como sê-lo” ou como “tornar-se melhor professor”. Essa era a tônica mais freqüente apresentada pelos colegas. A partir desses encontros, foi possível identificar que a maior preocupação do fisioterapeuta que exercia docência centrava-se em aprender a ensinar. As *Diretrizes para o Ensino de Graduação da PUCPR – Projeto Pedagógico* (2000, p.25) destacam que o foco de atenção é deslocado do ‘ensino’ para a ‘aprendizagem’, e isso implicava em novo desafio para o professor, ou seja, buscar novos conhecimentos sobre o ensinar e o aprender na universidade.

Na prática cotidiana um fato que chamava a atenção era a forma como a Universidade tratava o insucesso do aluno. Quando ocorria muitas notas baixas ou reprovações, geralmente não se questionava a competência do professor e os procedimentos avaliativos por ele utilizados. A falta de preocupação com a aprendizagem do aluno fica evidente em muitas disciplinas do curso investigado, não havendo muita clareza em relação às soluções pedagógicas que levassem os aprendizes a enfrentar os problemas, cada vez mais complexos, e poder participar como sujeito da transformação social.

A preocupação com os saberes docentes é bem recente. Mesmo na área da educação, as pesquisas atuais tentam localizar as origens desses saberes, as formas como eles são utilizados no cotidiano escolar e como eles são mobilizados nos diferentes contextos. Vivemos hoje numa sociedade que convive com mudanças nas mais diferentes esferas, seja social, política, moral. A educação vem sendo repensada e desafiada a partir de toda a complexidade que envolve os fenômenos sociais. A educação, enquanto prática social, pelo compromisso social que assume nesse processo de mudança, vem sendo redimensionada no âmbito escolar, particularmente no âmbito universitário, espaço formativo por excelência do profissional e do cidadão para uma nova sociedade. Tais modificações atingem o corpo docente pelas novas relações a serem mantidas com o aluno, com a universidade e com o saber, tendo em

vista o seu novo papel de mediador na apropriação dos saberes pelo aluno. Segundo LIBÂNEO (1998, p.15) vivemos em um momento histórico "marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício da docência".

As preocupações são as mais diversas, nos mais diversos âmbitos. Dessa forma a universidade deve abrir-se a novos modelos que implicam em um repensar da prática pedagógica vigente.

Basicamente, conforme afirma CASTANHO (2000, p.80) "(...) mesmo os bons professores trabalham ainda preponderantemente na perspectiva de reprodução do conhecimento, o que é aceito pelos alunos". Há uma ênfase excessiva na memorização e no desenvolvimento do pensamento convergente.

A abordagem tradicional da educação vem servindo de referência a muitos professores universitários na sua prática docente, caracterizada pela memorização e repetição dos conteúdos passados aos alunos em aulas expositivas com muita verbalização (conforme nomeia FREIRE – aulas "blablablantes"), com ênfase no "ensino", compreendido como um processo de "passar informações aos alunos", na maioria das vezes, sem sentido ou significado. Nessa abordagem, a escola é o local onde o aluno busca informações, evidenciando-se a sistematização dos conhecimentos que são apresentados de forma acabada; o professor coloca-se como o "detentor do saber", apresentando o conteúdo "pronto". Normalmente, o assunto é encerrado com o final da exposição feita pelo docente. A preocupação com a contextualização é suprimida. Como afirma LITTO *in* OLIVEIRA (1996, p.88)

A sociedade mudou muito nas últimas décadas, mas a educação formal continua essencialmente inalterada: continuamos a confundir um amontoado de fatos com o conhecimento (veja o vestibular brasileiro); a ignorar os estilos individuais de aprendizagem de cada aluno; a exigir uso apenas de memorização e não de capacitações cognitivas de alta ordem, como interpretação, julgamento e decisão; a exigir "respostas corretas", quando o que é realmente importante é saber achar a informação necessária, na hora certa, para tomar uma decisão e fazer as perguntas certas.

As abordagens tradicionais de "ensino" foram fortemente influenciadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano: a fragmentação, a especialização, a exatidão, valores mensuráveis, a reprodução fidedigna – tudo sendo explicado da mesma forma; o que também pode ser notado pela divisão dos cursos em disciplinas estanques, as salas de aula com as carteiras distribuídas em fileiras rigorosamente ordenadas. WEIL *in* BRANDÃO (1991, p. 18) aponta que este modelo influenciou a própria medicina e os conceitos de saúde:

...o desaparecimento do clínico geral e a fragmentação da medicina em superespecializações levam os pacientes a se sentirem perdidos diante da ausência freqüente de uma visão sintética do seu caso. A frieza da objetividade científica, o paciente considerado como 'objeto' de estudo, o corpo percebido como uma máquina a ser consertada, o desprezo pelos aspectos psicológicos da doença, são, entre outros aspectos, consequência direta ou indireta do antigo paradigma.

A Fisioterapia, como ciência da saúde, também sofreu e ainda está fortemente influenciada pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Isto pode ter influenciado os fisioterapeutas-professores na adoção de modelos da abordagem tradicional, especialmente no que se refere à fragmentação e à especialização. Seguindo este modelo, o conhecimento é imposto pelo professor, sem a manifestação e opinião do aluno, com consequente redução da participação social. O que fica evidente é sempre a figura de um professor com muito conhecimento de sua especialidade e nenhum conhecimento sobre a aprendizagem do aluno. Um agravante potencial de tal processo marcado pelo individualismo é que ele impossibilita um trabalho cooperativo entre os pares.

Para CUNHA (2000, p.151) “a prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento”.

2. Saberes e não-saberes dos docentes

Os dados da pesquisa em andamento na PUCPR vêm mostrando que os fisioterapeutas que exercem a profissão docente preocupam-se com sua formação pedagógica. Quando indagada sobre a necessidade de curso na área pedagógica, um dos sujeitos da pesquisa afirma ser "extremamente importante" e acrescenta: "com a formação que o fisioterapeuta tem, extremamente tecnicista em alguns aspectos, nós precisamos ter formação na área pedagógica... É muito importante."

Ainda hoje, não é incomum ver professores fazendo um uso mecânico de fichas amareladas, planejadas para outros tempos, para outros alunos, para outras escolas, como também encontramos, em grande número de aulas universitárias, alunos sentados em fileiras, frente a professores preocupados com a transmissão linear de "conteúdos" e a exigência rigorosa da replicação das informações passadas nas provas, como se toda a finalidade das aulas para esses alunos fosse esta, a reprodução considerada como o "bom desempenho". O aluno, ao devolver a "matéria dada" ao professor, geralmente é avaliado por um único e mais antigo instrumento – a prova escrita – na maioria das vezes, por meio de questões que anulam as possibilidades de um

pensar crítico e reflexivo sobre o objeto de ensino-aprendizagem. Em, geral, tal procedimento suscita o desenvolvimento do pensamento convergente e não possibilita o pensamento divergente.

A necessidade de repensar a prática dos professores é também observada por MASETTO (1998, p.12) quando afirma:

o mais grave (ainda hoje nas faculdades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência na *prática de que aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Uma prática pedagógica inovadora é exigida para a educação. Frente a tantas mudanças globais, concorda-se com VEIGA (2002, p. 163) quando afirma "que a universidade, assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial". O professor, ao deixar de ser o dono de um saber acabado, deve ser agora mais criativo para criar situações de aprendizagem que propiciem a produção de conhecimento, trabalho este que requer uma parceria com o aluno e favorece uma relação de diálogo com este, de tal forma que provoque uma postura não conformista por parte do aluno, deixando de ser passivo e repetidor e passando a assumir uma autonomia para discordar, questionar, criar.

Ao ser questionado sobre o que entende por metodologia inovadora, outro professor do Curso de Fisioterapia diz "Inovadora é aquela em que o aluno produz conhecimento, não fica preso apenas à idéia do professor. Pois as verdades não são definitivas; existem várias verdades... e a verdade deve vir ao encontro das necessidades e a velocidade com que elas vêm chegando é bastante enorme".

Outra professora relata "eu não conheço muito as metodologias, eu procuro usar 'algumas coisas' mais eu acho que falta um treinamento mais objetivo para enriquecer... eu sinto falta disso".

Há ainda muitos professores que se valem dos recursos tecnológicos achando que estão realmente utilizando metodologias inovadoras. Preparam suas aulas da mesma maneira, com seus textos embutidos em um "data-show" ou pedem trabalhos oferecendo como fonte a Internet, achando que estão modernizando sua prática pedagógica, que estão sendo mais competentes.

Tecnologias são importantes para a prática pedagógica inovadora, mas somente o uso do computador ou outro recurso sem o propósito de mudar a metodologia não significa que se está inovando. Como bem aponta

VILLA (1998, p.128) “nesse processo geral ganha a relevância a ênfase colocada atualmente nos novos métodos didáticos, como os audiovisuais, que supõem, em certa medida, o deslocamento da legitimação acadêmica do fim e dos conteúdos para os meios, numa tentativa de manter vivo o sistema educacional tradicional”.

É claro que a imagem e a tecnologia simulam o real e são mais atrativas aos expectadores de qualquer apresentação. Universalizadas, hoje em dia, não só vêm se restringindo ao entretenimento, ao lazer, aos diagnósticos de doenças, mas também influenciando novas tendências do pensar na educação, superando o saber tradicional que muito se apoiava na transmissão do conhecimento de forma oral ou escrita. Mas é bem lembrado por CYSNEIROS (1995) que o “importante não é o que a tecnologia pode acrescentar, mas o que as pessoas podem fazer com ou sem tecnologias”.

A moderna educação necessita que o professor seja mais do que um “transmissor” de conhecimentos, daquele que sabe tudo e que tem de ter resposta pronta para todas as questões que o aluno quer saber. Ensinar a pensar, a propor mais de uma alternativa para a solução de um problema, a diversificar os ângulos de visão, valorizar o pensamento divergente são algumas das tarefas mais importantes do professor atualmente. O pensamento divergente, nas palavras de CASTANHO (2000, p.84) “é o de quem, ante a um problema, busca todas as soluções possíveis e tende mais para originalidade do que para o conformismo na resposta, gosta de situações complexas e mal definidas, percebe fatos nunca relacionados até então”, (o que não significa ignorar o pensamento convergente).

E o professor universitário, como está? Escreve PINTO (2001, p. 49) que “são raros e recentes os estudos que focalizam o cotidiano pedagógico universitário, especialmente, a investigação dos saberes pedagógicos dos docentes que atuam na universidade”. Qualquer proposta para a capacitação docente, sendo precedida de uma investigação, poderá abrir melhores caminhos, tentativas mais bem-sucedidas. O docente deve ser instigado a ser um “pesquisador” de sua prática. Construí-la, fazer uma reflexão sobre a sua prática, usar o resultado de sua reflexão para reconstruí-la (melhorando sua capacidade de atuação), discuti-la com seus pares, trocando experiências vividas.

Quando entrevistada e dirigida a pergunta para a discussão com seus pares sobre a sua prática pedagógica, fala uma professora: “Nós procuramos fazer isso em horário de permanência, mas ainda sinto que é pouca a discussão. Eu acho que os professores não estão em condições de discutir ainda. Todos estão experimentando. Outro comenta: “Certeza, pois nós somos obrigados visto que a maioria das disciplinas antigas era de ‘um só dono’, vamos assim dizer... hoje nos obrigamos a dividir saberes não só com os nossos alunos, mas também com nossos pares”.

3. A natureza dos saberes docentes

Muito se tem ouvido sobre a “profissão” do professor ou atualmente, a “profissionalização” do professor. Como elucida ALTET (2001, p.24) “é a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de sua ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia”.

Existem saberes para o qual o professor pode ser “preparado” e outros não. THERRIEN cita uma tipologia proposta por TARDIF e LESSARD (1991), identificando inicialmente as facetas do saber docente nas dimensões dos saberes disciplinares e curriculares, do saber de formação pedagógica, do saber da experiência profissional e dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.

São saberes múltiplos que, embora possam ser identificados de modo fragmentado, na prática são articulados pelo docente nos contextos e nas situações dos processos de ensino aprendizagem onde impera a complexidade. É neste momento que o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias.

Observa PERRENOUD (2001, p.158) que “na classe o professor deve lidar com um número impressionante de incidentes críticos e de fatores impossíveis de prever”. O professor, segundo este autor, defronta-se continuamente com situações imprevisíveis. Em geral, reage diante delas a partir de um “habitus”, conceito buscado em BORDIEU e que consiste no conjunto de esquemas acumulados no senso comum, um conjunto de hábitos internalizados na prática cotidiana. No caso do professor, tal “habitus” constitui-se numa “gramática” geradora de como ensinar.

Ao relatar uma pesquisa que realizou em diferentes universidades brasileiras com o intuito de detectar ações não convencionais e bem-sucedidas entre professores e alunos, VEIGA (2000, p. 162) conclui: "o fato de os professores universitários não terem uma formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente. Se, por um lado, não anulou, por outro impediu que explorassem com maior profundidade as possibilidades do ensino com qualidade, respaldados em uma fundamentação pedagógica”.

Quando da contratação de professores, todavia em instituições particulares, muitas vezes não se tem como pré-requisito a questão didático-pedagógica.

Uma das entrevistadas menciona “...uma coisa é ser profissional, outra coisa é ensinar... Muitas vezes somos bons profissionais, mas não temos a didática. Então eu acho que isso é imprescindível: ter alguma formação na área pedagógica”.

E sabe-se que a questão da docência, do trabalho docente, da cultura docente é bem mais ampla, entendendo por cultura docente “a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula” como bem o coloca THERRIEN (2000). Alguns saberes são próprios do coletivo do indivíduo e outros ainda emergem com a sua experiência.

Sabe-se, portanto, que um professor pode ministrar aulas e ser muito esforçado no sentido de tentar fazê-lo bem. Mas se reunir saberes teóricos e práticos pode fazê-lo muito melhor. ALTET (2000, p. 29) propõe uma tipologia de saberes, colocando em primeiro plano os saberes teóricos, saberes por ele identificados como *saberes a serem ensinados e saberes para ensinar*. Os primeiros referem-se aos saberes disciplinares, constituídos pelas ciências e tornados didáticos a fim de permitir sua aquisição pelos alunos. Os segundos, denominados pedagógicos, tratam da gestão da sala de aula, das especificidades didáticas das diferentes disciplinas e dos saberes da cultura que os está transmitindo.

Em segundo plano vêm os *saberes práticos*, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos parece necessário distingui-los, ao retornar às categorias da psicologia cognitiva, em *saberes sobre a prática*, isto é, saberes procedimentais, formalizados sobre o “como fazer” e *os saberes da prática*, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda, *os saberes condicionais* (saber quando e onde) propostos por STERNBERG (1985). É, portanto, neste nível que se situa o saber profissional do professor, permitindo uma distinção entre o novato do especialista. O professor novato ainda não tem os saberes da prática. O professor especialista já consegue, de certa forma, prever algumas situações com as quais poderá se defrontar e, caso ocorra alguma situação imprevista, lidará com ela de uma maneira mais natural, com mais competência. Como escreve PERRENOUD (2000, p.16), o professor especialista tem “olhos nas costas”. Para este autor, o professor competente deve possuir domínio sobre os recursos que mobiliza, os conhecimentos teórico-metodológicos, sobre os *savoir-faire*, além de competências mais específicas que envolvem os controles motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão. Esse rol de competências para o exercício do magistério não é algo inato. Ele vai se construindo no percurso formativo como um *continuum*, é um processo que não tem fim.

Nas falas das professoras-fisioterapeutas entrevistadas, aparece “Iniciei minha carreira docente na PUCPR... foi através da indicação de um fisioterapeuta; eu fui a Chefia do Departamento e iniciei o processo em sala de aula, imediatamente”.

Guardadas as devidas exigências de caráter genérico, qualquer um pode ser “professor universitário” em nosso país; como aponta PINTO (2001, p.49) “...na maioria das instituições de ensino superior os docentes são admitidos sob critérios pouco transparentes, com um ingresso feito de maneira circunstancial”. Ter uma vivência profissional em sua área de referência, dominar um “conteúdo”, ter um certo dom para ministrar aulas e um convite para preencher uma vaga: pronto! Está aí o nosso professor universitário.

Na maioria dos relatos de professores do curso de Fisioterapia da PUCPR, em virtude da implantação do Projeto Pedagógico da PUCPR e como entrevistados para a pesquisa de Mestrado, constatou-se que os mesmos trazem exemplos de seus antigos professores como referência para a sua carreira docente, principalmente no início, e atribuem importância relevante à capacitação didático pedagógica e a reivindicam.

O que temos observado até o momento é que ao assumir uma segunda profissão, o fisioterapeuta necessita de um espaço de discussão de sua nova função. Acreditamos que existindo uma formação (ou orientação) inicial e contínua, mais facilmente os professores possam refletir sobre seus saberes de experiência, ressignificando-os à luz de boa fundamentação teórica. Uma situação formativa que tenha como ponto de partida a reflexão sobre os saberes de experiência do profissional que se torna professor nas contingências do contexto de trabalho poderia provocar mudanças mais efetivas das práticas pedagógicas, possibilitando ao novo profissional docente um melhor desempenho e maior realização profissional.

Notas

- 1 "As práticas pedagógicas do professor-fisioterapeuta da PUCPR"- pesquisa em andamento no Programa de Mestrado da PUCPR, desenvolvida pela aluna Márcia Maria Kulczcki e orientada pela Prof.^a Dra. Neuza Bertoni Pinto.

Referências

BRANDÃO, D. & CREMA, R. **O novo paradigma holístico**. São Paulo: Summus, 1991.

CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. **O que há de novo no ensino superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CYSNEIROS, P. G. & URT, S. C. **A assimilação da informática pela escola pública.** (Relatório CNPq, não publicado) Recife, Projeto Educom, Centro de Educação, UFPE.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Informática em psicopedagogia.** São Paulo: SENAC, 1996.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, N. B. **Revista Diálogo Educacional.** Vol. 2, nº 3, jan/jun 2001. PUC-PR.

TERRIEN, J. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, M. et al. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: RÉ S – Editora Limitada, 2000, pp. 217-244.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

VILLA, F. G. **A crise do professorado:** uma análise crítica. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Recebido em: 09/04/02
Aprovado em: 27/05/02