

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

PROFESSOR OF THE APPLIED SOCIAL SCIENCES AREA AND ITS PEDAGOGICAL PRACTICE: THEMATIC VERBAL HISTORY

Maria Eugênia de Lima e Montes CASTANHO¹

RESUMO

O estudo teve por objetivo conhecer a prática pedagógica dos professores da área de Ciências Sociais Aplicadas através da metodologia de história oral temática ouvindo 12 diretores/professores da área. As categorias que puderam ser levantadas foram: a formação do professor, a influência de professores marcantes, o ofício docente, o perfil profissional e projeções para a área, as técnicas de ensino e, finalmente, o professor administrador. Concluímos que há uma postura de superação dos impasses e desafios que se antepõem à prática docente. A crise que assola a Universidade implica, além de outros, o âmbito da docência que compele a consciência pedagógica dos educadores comprometidos com a qualidade de ensino, a procurar caminhos que a superem.

Palavras-chave: Universidade; Ensino Superior; Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this study was to know the pedagogical practice of teachers working in the Applied Social Sciences Areas. The method used was the thematic oral history and 12 teachers/schoolmasters were heard. The following categories arose from the study: teacher's education influency of remarkable teachers, the teaching work; the professional profile and perspectives to the area, teaching techniques and finally, the managing teacher. The finally, the managing teacher. The conclusion points out the existence of an altitude of overcoming challenges and impasses which precede the teaching practice. The University crisis obliges the pedagogical conscience of teachers really compromised to teaching quality to look for ways of surpassing the crisis.

Key Words: *University; Higher Education; Teachers' Preparation.*

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

Introdução

O presente texto é conseqüência de uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que vem sendo desenvolvida pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e que tem a questão da qualidade de ensino superior como seu foco principal. No ano de 2002 foi estudada uma nova área do conhecimento, cujos resultados passamos a relatar no âmbito do sub-projeto de responsabilidade desta autora.

Os objetivos da pesquisa são, basicamente:

- 1) Propiciar condições para o desenvolvimento de um ensino inovador, coerente com as necessidades apresentadas por uma sociedade em processo de mudança acelerada.
- 2) Conhecer as técnicas didáticas empregadas em cada área do conhecimento.
- 3) Analisar fatos que sirvam como história do exercício da profissão, a serem partilhados por outros professores.
- 4) Estabelecer os aspectos relevantes do modo de trabalhar docente.
- 5) Qualificar o ensino oferecido pela instituição, nas várias áreas do conhecimento, identificando seus principais pontos de estrangulamento e de excelência, bem como os fatores responsáveis pelos mesmos.
- 6) Contribuir para o avanço da pesquisa educacional como área de investigação.

Realizamos doze entrevistas com diretores de faculdades na *área de Ciências Sociais Aplicadas*, a saber: Faculdades de Administração, de Ciências Contábeis, de Ciências Econômicas, de Biblioteconomia, de Serviço Social, de Educação Física, de Jornalismo, de Publicidade e Propaganda, de Relações Públicas, de Turismo, Arquitetura e de Direito. Pudemos obter resultados valiosos para a pesquisa.

Análise dos dados obtidos

O nosso referencial baseia-se na metodologia da história oral temática e procuramos

examinar o material obtido através da Análise de Discurso. Defende este campo de investigação que toda fala (de qualquer forma) mobiliza discursos anteriores e futuros. Coisas que estão acontecendo e não estão ali ditas constituem *relações de sentido*.

Estamos conscientes de que quem faz as perguntas leva a significar de determinadas formas, pois as palavras não são transparentes: uma resposta ou uma não-resposta não é transparente. Na verdade, a função da análise de discurso é desautomatizar a maneira como se ouve. Devemos quebrar nossos automatismos de leitura, pois o discurso não é linear. Ele se constitui linearmente. Pensa-se não linearmente.

O discurso é efeito de sentido e não apenas transmissão de informação (estão funcionando relações de sentido e de força). Quando responde, a pessoa já tem todo o imaginário funcionando. Tudo na linguagem funciona com todas essas relações (ORLANDI, 2001).

Assim, temos grande consciência da dificuldade de analisar os depoimentos.

No entanto, acreditamos na força da metodologia de história oral, campo introduzido no Brasil na década de 70 e que nos anos 90 experimentou uma expansão significativa. A multiplicação de encontros e a inclusão em programas de pós-graduação do tema mostram a vitalidade e o dinamismo da área (FERREIRA E AMADO, 1996, p. ix).

Fonseca (1997, p.28 e ss.) aponta que as pesquisas sobre as vidas de professores e suas carreiras são influenciadas pelo desenvolvimento do método de história oral em vários países da Europa, EUA e Canadá, e que “têm em comum a história dos professores, suas experiências, o desenvolvimento profissional individual e coletivo em contextos e épocas diferentes” (idem, p.30).

A opção metodológica foi pela história oral temática de professores da área de Ciências Sociais Aplicadas, que exercem cargos de diretores de unidade acadêmica e que se encontram ensinando na universidade. Espécie de “paradigma perdido” da investigação educa-

cional, a história de professor, pode revelar muito sobre o percurso profissional, sobre a ligação entre o pessoal e o profissional, e sobre os meandros do ato de ensinar.

A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um ensina está dependente daquilo que se é como indivíduo quando exerce o ensino. (KRAMER E SOUZA, 1996, p.22).

Explicitadas as balizas teórico-metodológicas deste trabalho, passemos agora à descrição de nossos procedimentos e à apresentação dos resultados da pesquisa.

Identificaremos as entrevistas, a partir daqui, com a letra E seguida de um número, na ordem em que foram realizadas:

Diretor da Faculdade de Administração – E-1

Diretor da Faculdade de Ciências Contábeis – E-2

Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas – E-3

Diretora da Faculdade de Biblioteconomia – E-4

Diretora da Faculdade de Serviço Social – E-5

Diretora da Faculdade de Educação Física – E-6

Diretora da Faculdade de Jornalismo – E-7

Diretor da Faculdade de Publicidade e Propaganda – E-8

Diretora da Faculdade de Relações Públicas – E-9

Diretora da Faculdade de Turismo – E-10

Diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – E-11

Diretor da Faculdade de Direito – E-12

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos colaboradores e duraram de meia a uma hora. Passamos a apresentar os resultados obtidos articulados às categorias estudadas.

A formação do professor

Para alguns (E-1, E-3), foi a influência familiar que levou à docência, mas para a maioria (E2, E3, E7, E8, E9, E11) foi no dia a dia, “vivendo a prática” ou “ao longo do tempo, através de atualização a cada fase”. Vários apontam o Mestrado em Educação da PUC-Campinas como tendo ajudado muito a “abrir a visão” (E6, E7), o que confirma dados de pesquisas anteriores com docentes das outras grandes áreas do conhecimento.

Muitos estudos têm revelado que há uma inter-relação de fatores e influências na constituição do ser professor. Mas o fato mais importante a analisar é que a formação é um longo processo, que às vezes começa com o curso de magistério (E-7) e que vai percorrendo um longo caminho até encontrar os docentes como estão ensinando hoje. Um longo processo onde entram experiências culturais, pessoais, escolares e às vezes o curso de licenciatura (E-4).

A influência de professores marcantes

A grande maioria aponta características positivas de professores marcantes. Apenas um sujeito (E-4) declara que seus professores marcaram negativamente. De modo geral, são apontadas as características: professor organizado (E2), professores que ensinavam a pensar (E3, E5), professor com espírito investigativo (E6), professor que conversava com os alunos após as aulas, orientando-os (E7), o modo de exigir os conteúdos (E8), a postura em sala de aula (E10), professor erudito, que construía o conhecimento a partir daquilo que fornecia para os alunos em aula (E11), professores que vibravam com a profissão (E3).

Nota-se que é constante, nos depoimentos, a articulação entre as dimensões pessoais e profissionais. Isto é, a pessoa e a profissão, no caso do professor, estão indissociavelmente ligadas.

A importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores, geralmente através de relatos. Diversos estudos mostram que relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica, pois seriam não-científicos e obstáculos diante de inovações impostas pela ciência ou pela sedução da técnica (CATANI et al., 1997, p.25). Hoje, há propostas que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores (idem, p.32). As concepções sobre as práticas docentes não se constituem nos cursos de formação encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.

Nóvoa considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina e afirma: *“eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”* (1995, p.17).

A questão da identidade é fundamental quando nos indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é (KRAMER E SOUZA, 1996, p.22). Os depoimentos revelam que o ensino “não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós” (NÓVOA, 1995, p.10).

O ofício docente

Apresentamos três alternativas sobre o que é ser professor:

- a) Ter domínio de conteúdos, conhecimento da matéria?
- b) Ter competência para decidir estratégias de sala de aula, de planejamento de curso, formas de interação de alunos, desenvolvimento do espírito investigativo?
- c) Ou profissão, sacerdócio, missão, vocação?

Um número significativo apontou que é um pouco de tudo (E7, E8, E9, E10) mas houve também quem destacasse uma ou outra alternativa.

Enquanto estudos atuais procuram resgatar a profissionalização da carreira, alguns ainda destacam o caráter de vocação e sacerdócio (E2, E12), embora considerem que só vocação não é suficiente (E8) e haja quem diga que é profissão (E3). Houve quem respondesse que a competência para decidir estratégias é fundamental e que *“se eventualmente o professor não tem o domínio completo da matéria, poderá ter bons resultados se escolher uma estratégia adequada”*.

Alarcão (1998, p.104-5) nos mostra que o conhecimento do professor não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias e também não é feito só de experiência. É um saber agir em situação. Um ser de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidade de construção e desenvolvimento da sociedade. Considera Alarcão que os professores estão saindo da crise de identidade e de reconhecimento social em que se encontravam. A profissão docente vem se construindo juntamente com a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Isso será feito cada vez mais pelo exercício da atividade e também pela reflexão sistematizadora e conceitual, pela coerência de discurso e ação que demonstrarem.

Isso tudo dependerá de respostas a questões como as que se seguem sobre as modalidades da formação continuada: acentuará a dimensão acadêmica ou pedagógico-comunicativa? Ou a dimensão profissional em que as

duas se interpenetram? Como aprende um profissional adulto? A formação será no contexto do trabalho ou fora dele?

São questões em aberto.

Perfil profissional e projeções para a área

Em alguns casos aparece com força o mercado como critério para definir o perfil profissional e as projeções para a área. Vários (E2, E3, E4, E9) enfatizam que o momento atual é de muita abertura para a profissão. Dominar línguas e tecnologias aparece em muitas entrevistas bem como a capacidade de administrar problemas e situações. Também é recorrente a idéia de abertura: “profissional aberto às mudanças” (E5), “espírito aberto” (E10), ser “aberto para as novidades, para as mudanças e ter a humildade para renovar os conhecimentos” (E12), “ter capacidade de toma decisões” (E3).

Também há a destacar a necessidade contemporânea de formação generalista. Vários falam em “formação generalista de base humanística” (E8, E12). As novas finalidades do ensino de graduação deslocaram-se da *especialização* para a *flexibilidade*. Numa economia pouco dinâmica em relação às mudanças científico-tecnológicas, a norma era a estabilidade baseada na especialização. O curso superior representava a formação inicial e final e não havia quase necessidade da educação continuada.

A dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico mudou radicalmente essa modalidade de formação e relativizou o papel dos conteúdos. A crescente complexidade dos instrumentos de produção, de informação e controle passou a exigir o desenvolvimento de competências como: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as

diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente etc.

A abordagem conteudista passa a ser questionada e o capital passa a defender o desenvolvimento de competências: capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas.

A memorização de procedimentos é substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, “*o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade*”.

Possuir as características requeridas hoje vai definir a *empregabilidade* (adequação aos postos ainda existentes), o que cada vez mais depende de *diferenciação* e *sofisticação de trajetórias*. Da formação especializada passou-se à formação do generalista, dos currículos mínimos às diretrizes curriculares amplas, de trajetórias unificadas à diversificação dos percursos.

Estimula-se a formação geral para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se propõe a flexibilização dos percursos como estratégia de *empregabilidade* (“cada curso um percurso”). A fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo.

A argumentação parece ser positiva, mas há uma contradição: defende-se uma formação que não é compatível com a redução da duração dos cursos na concepção proposta: articular o geral ao particular, a teoria à prática, o conteúdo ao método, a formação científico-tecnológica à formação sócio-histórica, a razão à estética. Isso leva tempo. É mais provável que a formação geral não passe de formação genérica.

O papel que o Brasil vem ocupando na divisão mundial do trabalho é de país consumidor de ciência e tecnologia. Uma das conseqüências das mudanças do mundo do trabalho para a sala de aula é a diminuição do investimento e a decorrente perda de qualidade, em suma, aligeiramento e precarização da formação. No entanto, os cursos de graduação não serão ralos para todos. Frequentarão o “shopping das qualificações” os que dispuserem de tempo e dinheiro para fazê-lo.

Observa-se tendência à desregulamentação das profissões (banalização das competências). As agências de seleção de força de trabalho especializado (caça-talentos) preocupam-se menos com a formação inicial do que com as competências (liderança, iniciativa, capacidade para atuar em situações de alto risco, de trabalhar em equipe etc). Se assim é, por que investir pesado em formação que articule competências gerais e específicas?

Por outro lado, o mercado estabelece seus próprios mecanismos de controle para além dos discursos sobre a formação (as corporações continuam regulando por meio de exames, a quantidade e qualidade dos profissionais que serão autorizados a exercer a profissão).

Técnicas de ensino

Variam as técnicas para o trabalho de sala de aula. Além das aulas expositivas, são muito usados os estudos de caso (E1, E9), trabalhos de pesquisa (a maioria), resolução de exercícios, avaliações constantes, em dupla e individuais, visitas a instituições, artigos de jornais relacionados com o conteúdo (E3). Também ocorrem atividades extra-classe, que são incentivadas (E9, E10, E12). Processo de construção de projeto de pesquisa por módulos (E8).

Charlot (1983, p.305) diz que os movimentos de educação nova inventaram métodos direcionados a uma pedagogia crítica embora sejam pensados com referência a conceitos ideológicos.

Propõe a integração das aquisições pedagógicas positivas na pedagogia crítica. Na verdade, há determinadas propostas que podem ser inócuas para o desenvolvimento pessoal do educando e outras que podem ser vitais para se ter um aluno crítico e criativo. É a base epistemológica da proposta que dá o critério para a escolha dos melhores procedimentos para o que se pretende.

É preciso compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem. Sala de aula é espaço e tempo em que os sujeitos de um processo de aprendizagem se encontram para a realização de uma série de ações (interações) como: ler, estudar, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2001).

Isso leva a transcender o espaço costumeiro da sala de aula. Onde possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir objetivos intencionalmente formulados aí encontramos uma aula verdadeira. Assim, também são importantes os locais onde se realizam atividades profissionais do estudante: empresas, fábricas, escolas, postos de saúde, hospital, fórum, escritórios, canteiros de obras, plantações, instituições públicas e particulares, laboratórios, bibliotecas, congressos, simpósios etc; porque todos eles comportam aprendizagem significativa do exercício da profissão (idem, p.85-86).

É preciso que a ação seja modificada para elevar o nível de graduação dos cursos universitários, e “o efeito imediato se fará sentir na formação de profissionais atualizados, competentes e cidadãos” (idem, p.101).

O professor administrador

Investir no professor é a ação mais citada pelos entrevistados. Também destacam a importância de dar atenção à infra-estrutura física

e material, trabalhar com os alunos, criar um espaço de discussão constante sobre o currículo, as aulas, os cursos e eventos da área. Estar próximo aos alunos e aos docentes.

A reestruturação curricular é bastante apontada e pode-se perceber sua importância em praticamente todos os docentes entrevistados.

Podemos pensar o papel do administrador como:

I) representante dos objetivos e princípios da instituição;

II) educador que deve favorecer a formação dos professores;

III) alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo.

O primeiro e o último são comuns. O segundo – papel de educador – é a mais complexa como complexa é toda ação que visa o crescimento real e autônomo das pessoas.

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados destaca-se esta percepção do papel do diretor. É importante destacar o otimismo presente em vários discursos denotando que há sempre possibilidade de se procurar construir uma práxis significativa.

Considerações finais

Nestas considerações finais, não é demasiado relembrar que o presente texto versa sobre uma pesquisa em andamento, que vem ouvindo sujeitos de diversas áreas do conhecimento no âmbito da PUC-Campinas. Desta feita, os depoentes foram todos da área de Ciências Sociais Aplicadas. E foi possível, através do tratamento categorial dado a seus depoimentos nos tópicos antecedentes, verificar uma linha de reflexão perpassando as diferentes falas dos sujeitos. Essa linha revela uma postura de superação dos impasses e desafios que se antepõem à prática docente.

Que a universidade brasileira vive um momento crítico é voz corrente. Uma publicação coletiva, compreendendo a participação de

prestigiosos nomes da administração e da docência de instituições de ensino superior no Brasil, tem por título precisamente *A crise da universidade* (DORIA, 1998). Outra obra, *Universidade em ruínas na república dos professores* (TRINDADE, 1999), repisa essa situação crítica. Mas qual é a crise que vive a universidade brasileira contemporânea? Talvez devêssemos acrescentar à tríplice crise universitária detectada por Boaventura de Souza Santos (1989) há mais de uma década – que abrangia, à ocasião, os âmbitos institucional, de hegemonia e de legitimidade – uma outra, a de *docência*. Esta se acentua a cada passo e compele a consciência pedagógica de educadores comprometidos com a qualidade de ensino a procurar caminhos que a superem.

No trabalho de pesquisa objeto do presente texto essa preocupação ficou nitidamente acentuada na fala dos sujeitos, que, sem exceção, apontaram experiências que vêm sendo feitas e canais que se abrem no sentido de um aprimoramento da qualidade de ensino, compreendida não apenas no sentido técnico de uma maior eficácia na transmissão de conteúdos, mas também de um novo patamar nas relações entre os atores do processo educativo na universidade. Deve-se lembrar sempre que a universidade cumpre, além do seu papel técnico de formação profissional em nível superior, um papel mais amplo que envolve o desenvolvimento do saber pela pesquisa e o aprimoramento da existência social pela extensão. Também não se pode esquecer que há uma unidade substancial entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Isso tudo se patenteou no presente trabalho, que evidentemente não se esgota por aqui. A próxima área a ser estudada, dentro da mesma metodologia que elegemos para esta, é a de Letras e Artes. Temos fundada expectativa de que o objetivo do projeto geral será alcançado e, assim, mediante comparação dos resultados obtidos nas diferentes áreas, poderemos trazer uma efetiva contribuição ao aprimoramento da qualidade de ensino superior.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?**, Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M.E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CATANI, Denice B. et al.(orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**, São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira et al.(Orgs), **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

DORIA, Francisco Antonio (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**, Campinas, SP: Papyrus, 1997.

GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

KRAMER, Sônia, SOUZA, Solange (Orgs). **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KUENZER, Acácia Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M.E.(Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs). **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de universidade à universidade de idéias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 27, n. 28, p.11-62, 1989.

TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.