

- _____; Lens, Willy (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Reeve, Johnmarshall.; Deci, Eduard. L.; Ryan, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McInerney, Dennis. M.; Van Etten, Shawn. (Eds.) (2004). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60.
- Ryan, Richard m.; Deci, Eduard L.(2000). Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan.
- Rogoff, Bárbara (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Bettina Steren dos. Vygostky e a teoria histórico-cultural (2003). In La Rosa, Jorge. *Psicología e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Santos, Bettina Steren dos; Antunes, Denise Dalpiaz (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, v. 61, n.1, p. 149-164, jan./abr..
- _____. Schmitt, R. (2010). O processo motivacional na educação universitária. In Santos, B.; Boza Carreño, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 21-31.
- Simons, J. et al. (2004). Placing motivational and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, pp. 121-139, jun./aug.
- Vansteenkiste, M et al. (2009). "What is the usefulness of your schoolwork?" The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, v.7, n. 2, p. 155-164, jul./oct..
- Vygotsky, Lev Semenovich (2002). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6 ed., 2002.

6.119.

Título:

O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior

Autor/a (es/as):

Santos, Francisco Kennedy Silva dos [Universidade Federal de Pernambuco]

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma investigação que tem por objeto o trabalho e a mobilização de saberes docentes, tendo como foco principal de análise os limites e as possibilidades da racionalidade pedagógica no Ensino Superior. O estudo parte da concepção de que a preparação didático-pedagógica é necessária para a formação docente cuja especificidade formativa é o que a caracteriza. A fundamentação teórica ancora-se em diversos estudos que procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho, tendo como referencial a prática docente (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; THERRIEN, 1996, 1997; TARDIF, 1999, 2002; SCHÖN, 1995, 2000; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1996, 1999; ZEICHNER, 1992, 1998, 2000). A tese central deste estudo é: os professores sem formação específica para a docência mobilizam saberes em situação de prática – saberes experienciais oriundos de suas interrelações; no entanto, esses saberes não dão conta das incertezas em situação de trabalho e isolados em um contexto não superam a falta de uma formação pedagógica para a docência. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos Cursos de Licenciatura na área de Ciências de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico. A pesquisa move-se a partir do seguinte problema: Qual a relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido pelos professores dos cursos de licenciatura em Física e Química do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza-Brasil sem formação pedagógica e como mobilizam os saberes no âmbito da docência? Diante da complexidade do objeto, utilizou-se da pesquisa qualitativa considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência na Educação Superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas. A temática escolhida não é algo que possa ser quantificado, pois segundo Dias (2010, p.81-82), “incorpora significados e motivos” que não podem ser “reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.18). Assim, utilizou-se dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica; aplicação de questionários com questões abertas e fechadas; realização de entrevista semi-estruturada e de explicitação; e a observação não participante. Os resultados da pesquisa evidenciam que os docentes investigados, movidos por uma racionalidade técnica que se funde em sua prática, apresentam deficiências pedagógicas que impedem a superação do hiato teoria e prática, cristalizando cada vez mais a separação do pensar e do fazer. Diante deste contexto, o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo, e segundo suas representações não consideram a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área

específica da sua formação profissional.

Palavras-chave:

Educação Superior. Saberes Docentes. Trabalho Docente. Racionalidade Pedagógica.

1. Primeira aproximação

Nas últimas décadas, o corpo docente universitário se constitui, em grande parte, por profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, tendo como base a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, acreditando que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

Para Masetto (2002), a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam (ZABALZA, 2004).

É neste cenário de incertezas que os docentes universitários são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pela experiência herdada de seus antigos mestres. Entretanto, diversos estudos procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993, 1999; THERRIEN, 1996, 1997; MOREIRA, LOPES E MACEDO, 1998; TARDIF, 1999, 2002; SCHÖN, 1995, 2000; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1996, 1999; ZEICHNER, 1992, 1998, 2000).

É no caminho reflexivo-crítico, trilhado por esses autores, que procuramos nesta pesquisa desenvolver uma análise dos saberes docentes mobilizados no âmbito do trabalho dos professores universitários como profissionais reflexivos, tendo como referencial a prática docente. Para tanto, procuramos responder o seguinte problema: Qual a relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido pelos professores dos Cursos de Licenciatura em Física e Química do Centro de Ciências e Tecnologia da UECE, em Fortaleza, sem formação pedagógica e como mobilizam os saberes no âmbito da docência?

Adotamos como categorias para a investigação o trabalho docente, o saber docente, a epistemologia da prática, a racionalidade pedagógica, a racionalidade técnica, a transformação pedagógica da matéria, o saber ensinar, a prática docente e a reflexividade, que permitem focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam.

Como objetivo geral da pesquisa, procuramos compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos cursos de licenciatura da área de Ciências de uma IES e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico.

2. Decisões metodológicas

Diante da complexidade do objeto, optamos pela pesquisa qualitativa considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência no ensino superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas.

A temática escolhida não é algo que possa ser quantificado, pois segundo Dias (2010, p.81-82), incorpora significados e motivos que não podem ser “reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p.18). Assim, utilizaram-se dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica; aplicação de questionários com questões abertas e fechadas; realização de entrevista semi-estruturada e de explicitação; e a observação não participante.

O corpo docente dos cursos investigados possui 45 docentes responsáveis pelas disciplinas específicas do curso com titulação mínima de graduação, a saber: o curso de Física apresenta 22 docentes, sendo 3 pós-doutores, 12 doutores, 5 mestres e 2 graduados; enquanto que o curso de Química apresenta 23 docentes, sendo 2 pós-doutores, 10 doutores, 6 mestres, 2 especialistas e 3 graduados.

Para seleção dos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, tomamos inicialmente os seguintes critérios, tendo como intencionalidade investigarmos somente professores bacharéis sem formação pedagógica que contribuíssem para elucidar nosso problema de pesquisa: tiveram a formação inicial em curso de bacharelado em Química/Física; fizeram pós-graduação *stricto sensu* na área dos cursos investigados; ministram na Graduação disciplina na área de pesquisa; participam de grupo de pesquisa; não cursaram a disciplina de Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior durante a pós-graduação; atuam na Educação Superior como docentes no mínimo 5 (cinco) anos.

A escolha dos sujeitos para pesquisa apoiou-se, portanto, em uma intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985), para o qual o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância.

Após aplicação de um questionário para identificação dos sujeitos, dos 45 (quarenta e cinco) docentes, somente 12 (doze) atendiam aos critérios adotados. Deste grupo, apenas 6 (seis) se

dispuseram participar da pesquisa - 2 (dois) do curso de Física e 3 (três) do curso de Química. A maior parcela de docentes alegou falta de tempo.

Para análise e tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin (1995). A partir da orientação desse autor, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado.

Agrupamos as falas dos sujeitos referentes a um mesmo assunto ora intitulando cada conjunto com palavras-chaves decorrentes dos próprios "discursos", ora conservando o discurso sobre determinada temática. Os temas foram interpretados, buscando estabelecer relações com o referencial teórico que norteou este trabalho. Através dessa metodologia buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários e das observações.

3. Um quadro teórico em torno do objeto

Historicamente, a profissão professor, segundo Imbernón (2004), caracterizava-se pelo predomínio do conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Nesta perspectiva, a competência política e pedagógica assume uma dimensão minoritária para a atividade docente.

Cunha (2003) constata, em uma pesquisa sobre bons professores, que os alunos tinham a ideia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo. De uma maneira geral, podemos destacar que o ensino na Educação Superior, na realidade nacional, exige transmissão de conhecimentos e experiências na profissão para o exercício da docência. Inclusive podemos encontrar raízes desta proposição na história da Educação Superior no Brasil.

Para Masetto (2002), a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

Com consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu importantes transformações. A tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos.

Por isso, frente aos defensores da ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática, Zabalza (2004), apresenta uma visão mais complexa do ensino como atividade que requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito. Isso não

significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela. Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente.

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino afim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho docente, etc. (ZABALZA, 2004).

O trabalho docente é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e nesta prática social é que estes sujeitos se constituem como seres humanos, ao se apropriarem da experiência que se acumula de forma objetiva.

Nesta mesma direção, Therrien (2006, p. 72) destaca que

o trabalho docente é entendido enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade.

A atividade docente, neste contexto, é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza.

4. De bacharel à docente: uma relação diferenciada com as tramas temporais da instituição

Apresentamos, a seguir, uma síntese crítica dos percursos da prática docente dos sujeitos investigados, seus anseios e suas dificuldades em construir saberes pedagógico-docentes, na relação com os saberes específicos de sua área e na relação com os saberes da sua própria experiência docente.

Ao questionarmos os docentes como se deu sua formação para a docência, predomina entre os professores o entendimento de que a formação para a docência se dá na prática.

Os relatos mostram que o cotidiano dos professores é marcado pela individualidade, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva de trabalho. Segundo Abreu (1983, p. 13), um indivíduo isolado

não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador.

Um dos elementos ressaltados no conjunto dos dados obtidos diz respeito as apreciações que os sujeitos da pesquisa atribuem à mudança na prática pedagógica. Tais apreciações foram organizadas em três subtemáticas: (1) a intervenção em sala de aula, (2) os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do processo formativo e o (3) convívio profissional e pessoal.

A primeira apreciação da mudança na prática pedagógica se refere à intervenção em sala de aula, onde os professores lembraram as situações de ensino vivenciadas que exigiram rotinas pedagógicas interativas e dinâmicas. Destacaram ainda, a inserção de novas atividades contextualizadas e que possibilitasse uma efetiva participação dos alunos na construção dos saberes, além da continuidade da rotina pedagógica efetivada na prática da elaboração do planejamento das atividades a serem vivenciadas na sala de aula.

A partir dos depoimentos, podemos perceber também que a mudança ocorrida na prática pedagógica surgiu através do convívio com outros professores mais experientes que possibilitou intervir em sala de aula através de outras formas de trabalhar, trazendo para o seu cotidiano escolar atividades interativas, dinâmicas que permitissem a participação de todo o grupo classe.

A experiência em atividades de pesquisa durante a iniciação científica fez com que os docentes inserissem novas atividades em sala de aula. Essa experiência possibilitou perceber outras maneiras de trabalhar em sala de aula com os alunos, revendo as práticas utilizadas anteriormente. Portanto, o papel da pesquisa na formação do professor foi fundamental para que ele percebesse os limites e possibilidades do trabalho em sala de aula, visando uma efetiva aprendizagem dos alunos.

Numa segunda apreciação, podemos observar que a mudança na prática pedagógica se deu ao longo do exercício profissional através da articulação dos conhecimentos teóricos e com as situações práticas ao longo do exercício profissional, quando um dos professores percebeu que “não existe receita pronta” para enfrentar as diversas situações pedagógicas que acontecem em sala de aula. Ao contrário, o exercício da docência foi revelando para esse professor a inexistência de receituários, a necessidade de manter uma atitude investigativa, a curiosidade, a busca pela informação para conseguir atuar com autonomia.

No conjunto dos dados, identificamos ainda uma terceira apreciação da mudança na prática pedagógica que se refere ao convívio profissional e pessoal. No convívio profissional os docentes reconhecem que a presença de professores mais experientes pertencentes ao seu setor de ensino contribuiu para sua identificação com as diversas disciplinas por ele ministrada, sendo importante na constituição dos saberes específicos disciplinares e em situações de prática, bem como de momentos de troca de experiência.

Para potencializarmos nossos achados e esclarecermos alguns pontos não explícitos na fala dos sujeitos da pesquisa, optamos pela imersão no espaço de ação dos docentes – a sala de aula.

Masetto (2001, p.85) concebe a aula como “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações...”. Mas como os docentes bicharéis o fazem? Assim, acompanhamos o complexo cotidiano da sala de aula com o objetivo de identificar os saberes que os professores mobilizam nesse espaço-tempo do processo de ensino-aprendizagem.

As observações realizadas em sala de aula evidenciam que, embora alguns dos professores não tenham demonstrado reação à presença do pesquisador, em um bom número de vezes houve o argumento de que as atividades junto aos alunos naquela aula consistiriam em “exposição oral de conteúdo e resolução de exercícios”. Não haveria, portanto, “o que observar”. Na verdade, realiza-se a observação do que o outro permite. Mesmo nas aulas observadas, praticamente pouco se pode verificar do processo ensino-aprendizagem em si, tamanha é a preocupação do professor em divulgar assuntos alheios ao conteúdo de aula ou datas de provas.

As aulas das disciplinas observadas são ministradas em sua maioria de forma expositiva, sendo alguns conceitos escritos no quadro; outras vezes, a aula consiste em leitura exaustiva de alguns parágrafos considerados importantes pelos professores, ou ainda da leitura alternada pelos alunos de parágrafo por parágrafo do texto seguido de comentários do professor, sem margem para questionamentos por parte dos discentes.

Nesse sentido, as aulas expositivas ocorriam com o objetivo de informar e representam formas econômicas e de controle da turma. Esse tipo de metodologia exige dos alunos alto nível de concentração durante todo o tempo das aulas. Há pouca interação entre professor e aluno.

Não defendemos aqui que a aula expositiva deveria ser abolida por estes ou outros professores. Corroboramos com Masetto (2005, p.96-97), que a seu entender, não se trata de abolir a aula expositiva, mas sim de usá-la como técnica, isto é, quando ela for adequada aos objetivos que temos.

Face as nossas análises, observamos no decorrer de nossas investigações que, de forma geral, os docentes são movidos por uma *racionalidade técnica* que se funde em sua prática, e estes desprovidos de uma *racionalidade prática* em situação de trabalho, permeados pelas incertezas, não conseguem superar o hiato entre teoria e prática. Diante deste quadro, a racionalidade técnica apresenta-se como uma solução instrumental de problemas centrada na aplicação.

5. Conclusões com sentido de recomeço

Nesta pesquisa desenvolveu-se uma análise dos saberes docentes no âmbito do trabalho dos professores como profissionais reflexivo-críticos, que nos apontasse os elementos para identificação das racionalidades que movem a ação docente em situação de trabalho, especificamente, de docentes sem formação pedagógica.

A tese central deste estudo é: os professores sem formação específica para a docência mobilizam saberes em situação de prática – saberes experienciais oriundos de suas interrelações; no entanto, esses saberes não dão conta das incertezas em situação de trabalho e isolados em um contexto não superam a falta de uma formação pedagógica para a docência.

Grande parte das representações que os professores de nossa pesquisa possuem sobre sua atividade profissional decorrem de uma cultura gestada no processo de construção do ensino superior brasileiro, cuja trajetória esteve sempre voltada para a formação profissional. Assim, o domínio do conteúdo específico da disciplina tem forte influência na atividade do bacharel professor, sendo este o saber que orienta sua prática.

Resumidamente, os achados dessa investigação nos permitiram concluir que: a) o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo; b) o pedagógico é visto como transferência de conteúdo; c) segundo suas representações os professores não consideram a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área específica da sua formação profissional.

Estes achados nos põem desafios de investigar modos de trabalhar a formação e a prática do docente de Educação Superior que permita a produção e a mobilização de saberes situados na docência.

Acreditamos que pensar uma nova racionalidade numa perspectiva intersubjetiva, como é o caso da Teoria da Ação Comunicativa, traz contribuições e uma resposta a esse desafio.

Referências bibliográficas

ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez, 1983.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000. 128p.

AZAMBUJA, Guacira e FOSTER, Mari Margarete S. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Unirevista*, 2006, v. 1, nº 2.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

- BREZEZINSKI, Iria. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CARMINATI, Celson João. *Professores de Filosofia: crise e perspectivas*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.
- D'ÁVILA, Maria Cristina e SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Maria Cristina e VEIGA, Ilma Passos A (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Azevedo Quixadá. *Docentes para a Educação Superior: processos formativos*. Campinas, SP – Ed. Papyrus, 2010, p. 71-100.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- ISAIA, Silvia Maria A. e BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: *Reflexões e práticas em pedagogia Universitária*. CUNHA, Maria Isabel (Org). Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- MASETTO, Marcos Tarcísio (Org). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões. In. CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. *Temas e textos em metodologias do ensino superior*. Campinas. Papyrus, 2001.
- _____. *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- _____. Docência universitária: a aula em foco. In. TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia. *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2005.
- MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. Socialização profissional de professores: as instituições formadoras. *Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PUNTES, Roberto Valdés e AQUINO, Orlando Fernández. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas (UnB)*, vol. 14, n.26, jan/jun, 2008. p.111-128.
- SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores (Transcrição e tradução de José C. Libâneo). In: *ANPED, 19ª Reunião Anual*, Caxambu – MG, 1996.
- _____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro. PUC – RIO, 1999. (mimeo).
- _____. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. Trabalho e saber: A interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, W. (Org). *Trabalho, qualificação e politecnicidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.53-70.
- _____. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação* V. 12, n° 48, Ijuí: Unijuí, 1997, p.7-36.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, V. 9, n° 1, Goiânia: UCG, 2006, p.67-81.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZABALZA, Miguel A. El papel de los departamentos em La mejora de La calidad de La docencia em La Universitária. In: *Revista interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2000. p.45-68.

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

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor. In. NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: *Presença Pedagógica*, vol. 6, n° 34, jul/ago 2000. Belo Horizonte, 2000, p. 5-15.

6.120.

Título:

Discutindo a formação do enfermeiro: um estudo a partir do referencial teórico das inteligências múltiplas

Autor/a (es/as):

Sigaki, Larissa Helena de Jesus [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Esteves, Rafael Braga [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Gonçalves, Marlene Fagundes Carvalho [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivos identificar, segundo a Teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, os tipos de inteligências apresentadas por docentes e especialistas numa escola de formação de enfermeiros; e relacionar as inteligências encontradas ao perfil de caracterização dos enfermeiros, especialmente quanto à sua formação educacional. Gardner considera como Inteligências Múltiplas: a linguística, a lógica-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica ou físico-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a