

# Docência universitária

Jacques Therrien

Ana Maria Lório Dias

Meirecele Calíope Leitinho

21

---

## Resumo

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, vem destacando, além da formação para a pesquisa, o domínio do campo pedagógico, imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, assegurando sua integração aos demais campos disciplinares da ciência. Para a sistematização dessa formação pedagógica, entende-se que a área da Educação, cujas raízes são partes constitutivas da totalidade do ser humano em busca de emancipação profissional e social, apresenta interfaces multidisciplinares e multiculturais que estabelecem seu diálogo com as peculiaridades próprias às especificidades de cada campo disciplinar. Assim, o tema tem implicações em todos os níveis da educação brasileira.

Palavras-chave: educação superior; formação docente; pedagogia universitária.

---

## **Abstract**

### **University teaching**

*In recent decades, the debate on the formation of teachers for higher education, both nationally and internationally, has highlighted, in addition to formation for research, the domain of essential pedagogical field to the professional training for teaching in higher education, ensuring integration to other disciplines of science. To systematize this pedagogical formation, we believe that the area of Education, whose roots are constitutive parts of the whole human being in search of professional and social emancipation, presents multidisciplinary and multicultural interfaces which establish a dialogue with their own peculiarities to the specificities of each disciplinary field. Thus, the issue has implications at all levels of the Brazilian education.*

*Keywords: higher education; teacher formation; university pedagogy.*

---

## **Introdução**

22 Abordar o fenômeno da educação implica cotejar a totalidade ontológica do ser humano em permanente transformação de sujeito único e social. Ao refletir sobre os processos de formação desse sujeito nas suas dimensões de individuação e de socialização, a ciência reconhece a diversidade de dimensões articuladas na complexidade de elementos que compõem o fenômeno do educar e aprender. Sob o prisma da educação, destacam-se as transformações e mudanças que acompanham a história da vida humana, tanto na evolução da humanidade até nossos dias como no decorrer da trajetória da criança até o ser adulto.

A docência universitária<sup>1</sup> também requer formação profissional específica para seu exercício, a fim de ultrapassar os limites entre a formação/profissionalização e o pragmatismo impostos pelo desconhecimento, por parte dos professores e das instituições de educação superior (IES), da necessária formação pedagógica, pela falta de política pública para formação docente nesse nível e pela falta de uma política institucional consistente e permanente em cada IES. Nesse cenário, surgem algumas indagações:

- Para ser professor de uma IES, basta dominar o saber técnico?
- Uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira na educação superior?
- Qual o lugar da formação pedagógica para ser docente nessas instituições?
- Como articular o saber técnico com a necessária (trans)formação didática, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente

---

<sup>1</sup> O termo universitário(a), tanto neste texto como nos demais que compõem este número da revista *Em Aberto*, refere-se à educação superior (universidades, centros universitários, faculdades). Na ausência de termo que contemple todos os segmentos, optou-se por esse.

o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico, econômico e social em que vivem?

Essas questões, entre outras que serão acrescidas, serão discutidas neste artigo.

Inicialmente, será apresentada uma caracterização da Pedagogia, do Currículo e da Didática e suas identidades multirreferenciais na ação docente de ensinar e de aprender; a seguir, será analisada a pedagogia universitária, no sentido da necessidade de profissionalização da docência e da atuação do profissional do ensino enquanto atividade que requer articulação tanto de saberes quanto de conhecimentos, vindos de pesquisas e/ou de sua práxis.

### **Pedagogia, Currículo, Didática: dimensões que se articulam na compreensão do ensinar e do aprender**

Delimita-se, assim, o campo da Pedagogia em sua vertente de ciência voltada para a compreensão e a organização da complexidade dos elementos constituintes da formação sistemática de sujeitos docentes na diversidade das demais áreas disciplinares. Múltiplas compreensões e concepções acerca das trajetórias possíveis de formação para a vida no mundo vêm definindo cientificamente abordagens teóricas de currículo de formação para as diversas etapas dos processos de aprendizagem. As correntes teóricas, com fundamentos em pesquisas desenvolvidas por sujeitos formados para esses fins, proporcionam as múltiplas explicações e direções concebidas sistematicamente com vista à emancipação dos sujeitos que compõem a sociedade. Definem-se correntes epistemológicas que oferecem suporte científico à diversidade dos processos de ensino e aprendizagem criados nos limites da capacidade reflexiva que caracteriza o ser humano em constantes transformações culturais, sociais e políticas, entre outras que acompanham e moldam sua história.

O professor é aquele que transforma e articula os saberes dos educandos com os saberes produzidos social e culturalmente pela humanidade, para que eles se desenvolvam no mundo do trabalho, enfrentando as múltiplas demandas e transformações sociais. O trabalho do professor é fundamental enquanto mediador do processo de ensino e do processo de aprendizagem de seus educandos.

Nóvoa (1995) afirma que, antes, o modelo de professor era o religioso, e a docência consistia em vocação e sacerdócio. A estatização foi um passo em direção à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, a estatização não foi capaz de levar adiante a codificação deontológica dessa profissão, como ocorre em outras.

Por isso, discutir a formação de professores se constitui hoje, no âmbito educacional, um dos aspectos de maior relevância para a educação do século 21. Por isso, também, é tão importante proporcionar uma reflexão sobre aspectos que se referem à ação docente e, conseqüentemente, à qualidade do ensino, à profissionalização, à formação inicial e continuada como compromissos éticos elementares.

Na educação superior, a ausência da formação inicial, o descompasso com a formação continuada – uma vez que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente –, e a intensificação do trabalho docente culminam por reduzir a docência na educação superior a uma semiprofissão, ou, quando muito, a uma profissão desprofissionalizada. Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje.

Carecemos de uma política pública de formação docente para a educação superior, pois ainda se constata que: os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente; há um número bastante reduzido de programas de pós-graduação que, pelo menos, tenham componentes curriculares voltados para a docência; é notável a ausência de recursos financeiros voltados especificamente para pesquisas sobre docência para a educação superior.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. A pós-graduação precisa incorporar, à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica – e, como já afirmamos anteriormente, para mudar esse quadro, há que se ter uma política de formação docente para a educação superior.

### **Pedagogia universitária: do pragmatismo à necessidade de uma profissionalização**

A docência para a educação superior exige domínio de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer outra profissão. Além disso, a necessária dimensão política no processo de formação permite a integração de posições éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal. Por tudo isso, a docência – no Brasil, como um todo, e em cada IES, em particular –, precisa ser encarada de forma profissional e não amadora (Dias, 2012).

Resta, contudo, o desafio de transformar essas concepções teóricas em ações e práticas mediante intervenções que resultem em aprendizagens efetivas dos saberes e conhecimentos que afetam e transformam a identidade desses sujeitos, constituindo sentidos e significados integrados a seus modos de entender e viver.

Os processos de desenvolvimento e fundamentação dessas intervenções pedagógicas também expressam concepções diversas que se tornam reais na ação situada que articula e integra teoria e prática, ou seja, na epistemologia da prática referida como práxis contextualizada de transformação de referenciais teóricos em sentidos e significados para sujeitos aprendizes, em processos de mediação com

sujeitos docentes. O processo intersubjetivo que caracteriza essas intervenções almeja resultar em aprendizagem transformadora e crítica para esses sujeitos, situados em contextos de vida real.

A relação de mediação, ancorada tanto nas peculiaridades do sujeito aprendiz como nos conhecimentos e saberes teóricos e experienciais fundantes de novos sentidos e significados, afeta os modos de ser e conhecer do aprendiz. Destaca-se, assim, a área da Didática, do saber ensinar, ou seja, dos processos de transformação pedagógica de conhecimentos e saberes em aprendizagem significativa com sujeitos envolvidos na mediação entre docente e aprendiz (Therrien, 2015).

Distinguir entre a totalidade da dimensão ontológica do campo da educação e a dimensão epistemológica do campo da Pedagogia permite identificar tanto os elementos predominantemente teóricos que fundamentam as concepções curriculares e, conseqüentemente, os projetos político-pedagógicos delas decorrentes, como, igualmente, a dimensão epistemológica da didática que caracteriza os elementos constitutivos da prática de ensino dirigida à aprendizagem de sujeitos. No campo da Pedagogia, que abrange as áreas do Currículo e da Didática, a dimensão epistemológica fundante da diversidade teórica dos processos curriculares de formação constitui uma dimensão paradigmática indissociável da epistemologia da prática de ensino.

Decorre desse postulado que as concepções de propostas curriculares que integram os conteúdos específicos de conhecimentos e saberes disciplinares produzidos na pesquisa científica, assim como os conhecimentos e saberes pedagógicos que moldam a organização e a estrutura dos conteúdos do ensino e os projetos político-pedagógicos de formação, apresentam conteúdos eminentemente teóricos. Tais propostas curriculares, em contrapartida, tornam-se efetivas em contextos de ação situada, ou seja, de práticas fundamentadas nos referidos conhecimentos teóricos moldados nos contextos intersubjetivos da mediação entre docente experiente e aprendiz. Concebe-se que a efetividade da aprendizagem resulta da prática de ensino (própria à área da Didática), expressa na práxis crítica e transformadora, situada e contextualizada na interação de sujeitos aprendizes (Therrien, 2015).

Discutir a relação Currículo e Didática na docência para a educação superior exige uma análise da problemática teórico-epistemológica dos discursos presentes na área dos Estudos Curriculares e da Didática e de sua repercussão na formação docente, pensando os professores como mediadores entre as concepções teóricas e as práticas a elas pertinentes.

Há que se compreender que, nas últimas décadas, vem ocorrendo uma (re) construção histórico-conceitual nessas áreas, relativa às dimensões tecnológico-prática, crítico-social e ideológico-cultural. Essa (re)construção evidencia uma complexidade conceitual paradigmática, em que se fazem presentes uma razão prática e uma razão crítico-transformadora (Habermas, 1997). Nas últimas décadas, surgiram nas universidades novas formas de organização curricular e de ensino-aprendizagem, com novos fundamentos epistemológicos, explicitando uma diversidade de concepções científico-pedagógicas e exigindo propostas formativas

que se constroem para além do exercício da racionalidade tecnocrática, com suporte na razão crítico-emancipatória.

Quanto à formação para a docência na educação superior universitária, há que se pensar em processos formativos que possibilitem a compreensão de: interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; culturalismo, multiculturalismo e interculturalismo; identidades e ideologias – como dimensões de natureza político-sociais presentes no Currículo e na Didática (Leitinho, 2008).

Embora se possa afirmar que essas duas áreas podem ocorrer em diferentes perspectivas, deve-se pensar Currículo e Didática de forma relacional, sem a perda de suas identidades e caracterizando seus pontos divergentes e convergentes. O desafio está em analisar os aspectos essenciais a cada área, gerais ou específicos, com base em uma teorização de natureza crítico-reflexiva. Nesse contexto, vale salientar que os estudos sobre a teoria crítica, realizados pela Escola de Frankfurt (Slater, 1978), oferecem categorias de análises dos currículos numa perspectiva crítica e de uma pedagogia radical (Giroux, 1986; Habermas, 1990).

Portanto, os fundamentos epistemológicos, que dão suporte às práticas curriculares e aos processos de ensino e aprendizagem efetivados nos contextos institucionais, são oriundos de discursos tradicionais, críticos e pós-críticos da área do currículo, da epistemologia da prática e outras correntes epistemológicas que orientam a Didática. Nesse cenário, é importante também analisar as políticas curriculares – centralizadas no(a) Estado/Nação ou por ele(a) descentralizadas – e os procedimentos didáticos utilizados pelo docente da educação superior, necessários à execução dessas políticas, em âmbito institucional.

Assim, percebe-se que a relação entre Currículo, Didática e docência universitária é de natureza dialética e se estabelece com base em eixos comuns e epistemologias diversificadas.

Nesse sentido, a formação do professor para a educação superior ultrapassa os limites da docência, avançando na área da pesquisa e de sua profissionalização. Não se pode deixar de apontar a importância da definição de quem forma o formador desse professor – uma lacuna que precisa ser preenchida a partir de fundamentos epistemológicos crítico-dialéticos.

### **A ação do profissional do ensino: articulação entre saberes e conhecimentos oriundos da pesquisa e da práxis**

A compreensão ontológica do ser humano sob o prisma da educação enquanto formação intencional nos processos de ensino e de aprendizagem encontra sua expressão em contextos e ambientes reais moldados por epistemologias que hão de integrar a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a multiculturalidade, características constitutivas do universo da vida humana. As transformações pelas quais passam as sociedades procedem dos confrontos a que são submetidos os grandes paradigmas que regem a ciência, desenvolvendo-se na dialética crítica dos momentos históricos da ação cultural de sujeitos reais em busca de emancipação autodeterminada socialmente.

Abordar a docência universitária, ou seja, o ensino na educação superior, implica o desafio da articulação entre os saberes e os conhecimentos oriundos da produção científica na pesquisa – função constituidora da instituição de ensino superior – e a transformação desses saberes e conhecimentos em aprendizagem significativa pela mediação pedagógica no ensino – função que igualmente a constitui. Essa articulação é necessária à emancipação profissional e humana dos sujeitos na vida no mundo.

A compreensão do referido desafio posto ao docente universitário consta das intenções do amplo debate sobre a docência universitária nos contextos contemporâneos. As reflexões desenvolvidas a partir do construto *educação*, referência ontológica em que se encontram o campo da Pedagogia e a formação do educador, no caso universitário, pelo olhar do Currículo e da Didática, sob o qual se considera o acesso aos saberes e ao conhecimento pela aprendizagem, requerem explicitações sobre o saber ensinar e os requisitos da pedagogia universitária, objeto do presente debate.

Com apoio na compreensão de Habermas (1997), entende-se que a racionalidade que move a pós-modernidade em que se situa a ação educativa pode ser abordada sob duas grandes vertentes: a racionalidade da ação instrumental contraposta à racionalidade da ação comunicativa. Enquanto a primeira exalta o poder da razão objetiva ou cognitivo-instrumental do mundo sistêmico que manipula objetos e sujeitos para fins de controle, a razão comunicativa promove encontros intersubjetivos de socialização no horizonte da emancipação de sujeitos. No contexto universitário encontra-se tanto a primeira, fundante de processos de produção científica de saberes e conhecimentos, como a segunda, base dos processos de produção de aprendizagem desses saberes e conhecimentos no ensino.

No reconhecimento de que o ato de educar e os modos de intervenção educativa repousam sobre conhecimentos, saberes, motivos e intencionalidades que condicionam a atitude do mediador diante do aprendiz, delinea-se a racionalidade da ação comunicativa, conceituada como pedagógica por ser estruturante dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de prática didática.

A transformação pedagógica dos conteúdos de aprendizagem, na relação intersubjetiva que visa gerar sentidos e significados, requer uma racionalidade aberta aos argumentos e pontos de vista diferenciados dos sujeitos situados. O movimento da ação comunicativa de construção de entendimento no diálogo pedagógico é produtor de consensos que vão constituindo a sociabilidade. Ele procede por uma racionalidade que integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa. Esse movimento viabiliza a reflexão compartilhada no diálogo acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem. A competência docente do “saber ensinar” encontra suporte nessa racionalidade percebida como pedagógica.

Tais formulações permitem entender o trabalho do profissional de ensino como uma práxis de saberes entre sujeitos, centrada na aprendizagem pela construção de sentidos e significados, portanto, de novos saberes, por meio da ação comunicativa em direção ao entendimento pela dialogicidade, tendo por horizonte

a emancipação e a autodeterminação fundada no ser social. Ao reconhecer o trabalho docente como intervenção mediadora de ensino junto a sujeitos aprendizes, postula-se uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimentos. A constituição e a articulação desses conhecimentos – ou seja, os fundamentos que legitimam essa intervenção – têm sua base epistemológica definida.

Como se articula a racionalidade que dá suporte a preceitos teóricos que validam a prática docente como produtora de saber, sentidos e significados? O paradigma da epistemologia da prática, como apreendido na relação entre Currículo e Didática em momento anterior, permite situar e compreender a racionalidade que permeia os processos de aprendizagem em contexto de ação situada.

O entendimento da cognição situada (Therrien; Mamede; Loiola, 2007), enquanto saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes, constitui o repertório de saberes em ação do profissional de ensino como referencial que justifica, legitima e fundamenta sua práxis. Nessa compreensão, a abordagem da epistemologia da prática gera novas perspectivas no ensino. Ao autenticar e validar os saberes do seu trabalho, o docente contribui para a profissionalização do ensino, legitimando conhecimentos e saberes de uma prática profissional, categoria essa geradora de debates profícuos e de produção científica significativa.

O paradigma da epistemologia da prática propiciou desvelar a importância das abordagens que focalizam a cognição situada ou a ação situada como geradoras de saberes. Os aportes da antropologia e da sociologia cognitiva, bem como da psicologia cognitiva, proporcionaram um suporte privilegiado para a análise e a compreensão do curso da ação docente, desvelando saberes, intencionalidades, motivações e sentidos expressos nas argumentações dos educadores em ação, elementos captados pelas lentes da etnometodologia e da ergonomia do trabalho, sem excluir os aportes dos estudos sobre as representações sociais no campo da educação.

Os estudos sobre o curso da ação docente permitem compreender como a ação situada se transforma em cognição situada, quando se propõe tornar explícitos os suportes informacionais teóricos e práticos que sustentam a ação em seu ambiente imediato. A cognição é considerada a serviço da ação, bem como a ação refletida é produtora de cognição (Loiola; Therrien, 2003).

Referenciar a epistemologia da prática docente como paradigma central para a conciliação da dicotomia teoria e prática abordada anteriormente, dilema da reconciliação entre a academia e a escola, aprofundou mais densamente o debate sobre a construção dos conhecimentos e saberes, principalmente a partir de Dewey (1979) e, posteriormente, Schon (1983), entre outros. Pelo ângulo da epistemologia da prática, são revelados os saberes pedagógicos que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecida sua natureza e reconhecidos os princípios da ação situada nos contextos da aprendizagem.

Enunciar que a racionalidade que move o trabalho do educador tem sua concepção fundante na epistemologia da prática permite qualificar esta como racionalidade pedagógica (Therrien, 2012). A epistemologia da prática se situa na confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação com o contexto social de suas intervenções. Esse paradigma reconhece

que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares, no chão da sala de aula, passam pelo crivo de uma prática situada voltada para gerar sentidos e significados nos sujeitos aprendizes. É uma prática de saberes “utilizados realmente pelos profissionais da educação em seu espaço cotidiano de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 254). Gimeno Sacristán (1999, p. 25) corrobora essa percepção quando entende que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”.

## Conclusão

A complexidade do mundo contemporâneo se reflete na práxis dialógica viabilizando a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a interculturalidade como formulações científicas de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo e da vida no mundo, desafio para a prática do professor – sujeito epistêmico.

A intersubjetividade do diálogo gerador de aprendizagem do aluno tem igual impacto sobre o próprio mediador, cuja identidade não fica imune ao processo no qual se envolve. A dinâmica de geração de saberes, de sentidos e de significados que propicia a racionalidade pedagógica em contextos de encontro de sujeitos constitui momentos e espaços de reflexividade crítica e transformadora, enfim, momentos e espaços de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador. Este vivencia os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, conceituados por Adorno (2003) como autodeterminação do sujeito. A identidade docente como construção intersubjetiva (Martinazzo, 2005) exige a competência comunicativa e a racionalidade pedagógica ou dialógica que a molda.

Essa compreensão aparentemente diferenciada do trabalho do educador tem antecedentes conhecidos: Paulo Freire (2005) e uma racionalidade que “permite” a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos; Habermas (1997) e uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação como modo de reconhecer e tentar compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, na sociedade, no mundo contemporâneo onde se aprende a aprender.

## Referências bibliográficas

---

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o [...]*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>.

CARVALHO, Antônia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p.129-147, 2009.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Ana Maria Iório. (Des)caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 147-160.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1990.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p.79-92, jan./jun. 2008.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 45, p. 96-106, 2003. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15170>>.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Book, 1983.

SLATER, Phil. *A origem e o significado da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis, 2002.

TERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75>>.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

TERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 17., 2014, Fortaleza. *Simpósio sobre "Saberes da pesquisa nas práticas dos professores da escola básica"*. Fortaleza: EdUECE, 2015. E-book.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Máira; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, José A. M. de et al. (Org.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 121-138.

---

Jacques Therrien, doutor em Educação pela Cornell University e pós-doutor pela Universitat de Valencia, Espanha, e professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde foi diretor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, é professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi pró-reitor de ensino de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab-CE). Líder do grupo de pesquisa "Saber e prática social do educador".

[jacques.therrien@pq.cnpq.br](mailto:jacques.therrien@pq.cnpq.br)

Ana Maria Iório Dias, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB), é professora da UFC. Desde 2013 é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa sobre Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Foi membro-fundadora e presidente, no período de 2008-2012, da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (Rides).

[ana.iorio@yahoo.com.br](mailto:ana.iorio@yahoo.com.br)

Meirecele Calíope Leitinho, doutora em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora em Formação de Professores pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora colaboradora do Mestrado de Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa "Currículo, subjetividade e desenvolvimento profissional docente".