

A (RE) SIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA AULA UNIVERSITÁRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PEDROSO, Maísa Beltrame – UNISINOS – maisa@unisin.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Frente às novas demandas sociais e amplos questionamentos em relação à qualidade das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Instituições de Ensino Superior (IES), a necessidade de rever a formação do professor universitário tem sido apontada por vários pesquisadores (BALZAN, 1995; CUNHA, 1999; SOBRINHO, 1995).

Neste cenário, estudos realizados por Leite et al. (1998) e Cunha (1995) têm mostrado que as mudanças e as inovações que desafiam a qualificação do corpo docente nos cursos de graduação são afetadas por concepções distintas e não são percebidas da mesma forma nas diferentes áreas do conhecimento.

Pouca relevância tem tido a formação profissional dos docentes da educação superior, no que se refere à sua capacitação para ensinar. Autores como Abreu e Masetto (1997) e Gil (1994) vêm alertando para a lacuna existente na formação dos docentes do ensino superior, pois o professor se identifica fundamentalmente como um especialista no seu campo de conhecimento. No entanto, várias pesquisas vêm sendo realizadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando em evidência o professor, sua profissão e sua profissionalidade. Para Fernandes (2001), ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário, revelando o pouco valor dado à essa formação. Relata ainda a autora que “no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor” (ibidem, p.177).

A formação do professor está intimamente relacionada com uma concepção de educação, seus fins e objetivos, os quais definem e delimitam sua função. Mesmo assim existe implícita ou explicitamente uma concepção de ensino, de sua função social e do papel que devem cumprir os professores e, por conseguinte, da formação que devem ter para desempenhá-lo. O desempenho da ação pedagógica não envolve somente conhecimento teórico a respeito de como se aprende ou a respeito dos objetos de conhecimento. Na ação de ensinar o professor revela valores e manifesta a cultura que o

produziu como docente, no contexto de sua própria história de aprendizagens. Essa é carregada de significados, compondo e interagindo na construção da sua professoralidade.

A profissionalização¹ docente constitui-se como um desafio, na perspectiva de possibilitar que as práticas de ensinar e aprender nas IES se reorganizem, sobretudo para dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo (CUNHA, 1999).

Tal preocupação tem como justificativa o próprio princípio norteador das ações de uma instituição de ensino superior, que não deve visar exclusivamente à formação profissional, assegurando a aprendizagem de fundamentos e metodologias, mas também favorecer o processo geral de socialização de seus estudantes. Dessa forma, estará possibilitando a conscientização de seus acadêmicos sobre a vida que os cerca e, fundamentalmente, assumindo o compromisso de sua formação integral com qualidade e ética.

O ensino na área de nutrição há algum tempo preocupa os estudiosos da área, pois vem mostrando um modelo de educação muito semelhante a outras profissões da área da saúde, em que a atuação do professor é fundamentada, basicamente, em princípios e técnicas científicas. Sousa Santos (1989) retoma o paradigma da ciência moderna explicitando que a adaptação dos procedimentos metodológicos de busca do conhecimento se dá pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

A compreensão crítica de formação acadêmica nessa perspectiva vem apontando para a necessidade de uma ruptura. Para Sousa Santos (1989), se faz urgente a ocorrência de uma dupla ruptura epistemológica, ou seja, a ruptura com o paradigma da ciência moderna, para a emergência de um novo paradigma da ciência pós-moderna; e uma nova ruptura, com a configuração do conhecimento que não dicotomize o senso comum e o conhecimento científico. As duas rupturas afastam-se da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia presentes na modernidade, visto que propõem a atitude epistemológica, que permite reconfigurar conhecimentos para além das suas regularidades. Para o autor, é preciso ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa desconsiderar o senso comum, visto que o

¹ Termo empregado como expressão de uma posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (BROILO, 2004).

senso comum deverá ser recuperado, reconfigurado, tornado ciência e vice-versa. O salto da perspectiva emergente se dá quando o ciclo - senso comum-conhecimento científico-novo senso comum - acontece.

Levar em conta essa condição epistemológica provoca novas alternativas para pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade e propõe um conhecer enraizado na realidade, nos espaços/tempos do cotidiano social, sendo capaz de tratar o real, de dialogar, de negociar com ele incluindo sua complexidade e multidimensionalidade.

Para Cunha (1997), a universidade, muitas vezes pressionada pelas exigências de mudança, convivendo com tensões e contradições, vai gestando novos espaços, onde se pode observar experiências inovadoras, tendo “o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve” (1998, p.33).

Nesta perspectiva, desenvolveu-se um estudo que buscou identificar as práticas docentes que foram significativas na percepção dos alunos de um Curso de Nutrição. Procuramos, também, analisar com os professores protagonistas dessas práticas, os saberes nelas envolvidos e se eles se aproximavam de perspectivas de conhecimento rupturantes com a racionalidade técnica. Compreendemos que a prática pedagógica do professor se reconfigura em sua trajetória, onde ele constrói e reconstrói seus saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Tardif (2000) afirma que é preciso atribuir à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Para o autor, “os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente” (p.213).

É importante, segundo o autor, encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Considera ainda que os professores são atores competentes, sujeitos ativos e que sua prática não é apenas “um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2000, p.234). Isso significa que o professor desenvolve e produz a teoria da sua própria ação.

Contudo, tal concepção da relação teoria e prática ainda é pouco vivenciada nos cursos de graduação. De acordo com os dados encontrados, ela está presente na percepção dos alunos, quando apontam as experiências significativas de aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados os alunos concluintes de um Curso de Graduação em Nutrição, perguntando-lhes sobre suas experiências no processo de formação, em especial as mais significativas.

A identificação dos docentes que desenvolvem experiências pedagógicas inovadoras decorreu da aplicação de um questionário aos alunos de uma disciplina que se localiza no oitavo semestre, portanto na parte final do Curso. O instrumento foi aplicado na sala de aula, em dia e hora previamente definido em um tempo, cedido pelo professor da classe. Após o instrumento ser entregue, nenhuma instrução mais específica foi dada para o procedimento requerido. Os alunos responderam, por escrito, as três perguntas abertas, mencionadas a seguir:

- 1- Durante o Curso, a (s) melhor (es) experiência (s) de ensino aprendizagem que vivenciei foi (ram)...
- 2- Escolhi esta (s) experiência (s) porquê...
- 3- O (s) professor (es) que realizou (aram) esta (s) atividade (s) foi (ram)...

Dos 49 alunos matriculados na disciplina, 34 responderam ao questionário, representando 69,38 % do total de alunos da disciplina. Após análise do material, as respostas foram organizadas em núcleos, a partir dos textos discursivos, e divididas em três categorias: definição da melhor experiência; justificativa para essa escolha e a indicação do professor(es) protagonista(s) dessa experiência.

O procedimento de análise, os resultados e as discussões das respostas dos alunos permitiu identificar, em uma primeira etapa, as seguintes categorias: sala de aula, o protagonismo, a relação teoria e prática e a dimensão profissional. Tomaremos cada uma para uma exploração mais analítica.

SALA DE AULA COMO CONCEITO AMPLIADO

Na visão dos alunos, as aulas desenvolvidas em espaços não convencionais, como as que ocorrem nos estágios, favorecem a troca de experiências mais concretas, provavelmente porque, ao mudar os espaços de aprendizagem, promovem uma aproximação com a prática profissional. Como descrevem Veiga, Resende e Fonseca

(2000), essa é uma das possibilidades de reconfiguração de saberes, pois implica novas relações com o conhecimento.

Cunha (1997), em estudo similar, afirma que a universidade é rica em espaços de inovação, entre os quais se destaca a sala de aula, mesmo que ela não seja o único espaço onde a inovação acontece. A autora afirma que a sala de aula, no sentido amplo, é o principal lugar para se trabalhar a formação da cidadania e da consciência dos alunos. Para ela, “as relações interpessoais, o contato face a face do professor com o aluno, é um momento tão importante quanto o é o clímax da descoberta científica, até porque este, mesmo exigindo alguma solidão, é fruto, principalmente, de interações intelectuais”(p.80-81).

Nessa dimensão, se (re)significa a sala de aula como sendo um espaço revelador de intencionalidades, carregada de valores e contradições, não estando circunscrita a um espaço mensurado, com duração precisa e fronteiras delimitadas, mas sendo o “locus concreto do ensino, onde professores, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva” (Cunha, 1997, p.81).

A sala de aula é um espaço de construção conjunta do conhecimento. É o lugar onde professores e alunos buscam esse conhecimento, estabelecem interações, diálogos, trocas. Portanto, não pode ser entendida meramente como espaço físico, mas, sim, como todo o espaço em que os alunos podem aprender. Para Masetto (2001), a sala de aula é “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações” (p. 85).

Os depoimentos dos estudantes reafirmam a compreensão ampliada de sala de aula afirmando que a aprendizagem que favorece maior compreensão é a que se realiza em distintos ambientes profissionais, especialmente os que colocam o aluno em contato com a realidade, aproximando a teoria da prática, possibilitando a releitura da teoria estudada e uma reflexão sobre a prática desenvolvida. Dizem eles: *no estágio realizado (...) tive grandes oportunidades de colocar em prática o que havia aprendido em aula e, principalmente, pude ver, na prática, coisas que eu nem imaginava sobre saúde materno-infantil; as aulas práticas de algumas cadeiras, os estágios, as atividades extracurriculares e visitas fora da Universidade são de grande valia para melhorar o relacionamento com outros profissionais e colegas;* outro afirma ainda que *na pesquisa*

(...), *participei da realidade de muitos adolescentes, de diferentes classes sociais, diferentes hábitos.*

Tardif (2000) afirma que toda práxis social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Para o autor, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (p.209). Portanto, é importante compreender os saberes dos profissionais, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. Num dos depoimentos, podemos observar essa preocupação, quando o aluno declara que *é nos estágios que podemos ter uma visão mais clara e verdadeira da profissão, inclusive das dificuldades que ainda vamos enfrentar e também onde podemos ter contato com outros profissionais da área e onde sabemos se esta é a profissão que realmente queremos seguir.*

Neste pressuposto, a sala de aula deixa de ser um espaço arquitetonicamente definido e se constitui como espaço das ações de sujeitos históricos, exigindo operações que permitam percursos, passagens, intercâmbios, trocas e compartilhamentos. A aprendizagem se torna significativa, pois envolve o aluno como pessoa integrante de um contexto sociocultural, e o coloca diante das atividades profissionais futuras. Diz um dos nossos interlocutores: *trabalhos que envolvem o aluno também são muito válidos, como a prática que fiz através de uma reunião com gestantes em uma loja de mamãe e bebê (...).* Compreende-se, então, a multiplicidade de situações de aprendizagem valorizadas pelos estudantes, o que reforça a idéia de que o estágio não deve se prender aos limites da sala de aula e, sim, ampliar os horizontes, estimulando a universidade a promover e a constituir também um espaço para o exercício da prática. Nesta perspectiva, o estágio é compreendido como uma atividade que tem em vista a aprendizagem pela interação do indivíduo com a realidade e a construção e reconstrução do conhecimento na prática, o que inclui a análise e a reflexão sobre essa mesma prática, apontando para a possibilidade de que a indagação e a pesquisa sejam o seu referente.

O PROTAGONISMO

Nas respostas dos alunos, foi possível perceber que a experiência significativa se dá quando eles se sentem protagonistas de suas aprendizagens. Essa experiência envolve o modo de atuar, a interação com a realidade e o pensar essa realidade,

tornando-os sujeitos ativos, assumindo uma atitude reflexiva e ativa diante dos novos conhecimentos. Os alunos valorizam as experiências *porque são atividades que envolvem coletas de dados, embasamento teórico, pesquisa* e desenvolvem senso crítico, visões diferenciadas, posicionamentos diante de condutas, possibilidades de avaliar e sugerir novas propostas.

Compreender o aluno como protagonista de sua aprendizagem tem sido um dos desafios a ser enfrentado pela universidade. A prática tradicional de ensinar entendia o aluno de forma passiva, como alguém que só recebia informações e as armazenava. Sobre essa perspectiva, também se construía a concepção do papel docente. Entretanto as transformações sociais e o processo de distribuição de conhecimento atingido pelas relações do homem com as alternativas tecnológicas de comunicação têm impactado o referente dos processos de ensinar e aprender.

As críticas ao ensino tradicional e à organização acadêmica dos currículos, entretanto, não têm sido suficientes ainda, para produzir transformações significativas. Os currículos ignoram, muitas vezes, as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo conteúdos perenes e descontextualizados. Ignoram também as contradições e os conflitos presentes na história do pensar e do fazer, restringindo o objetivo do ensino ao conhecimento factual, desconsiderando o componente de subjetividade que preside a ciência. É urgente a adoção de novas perspectivas que ajudem a produzir as necessárias mudanças. Neste sentido, a universidade deve cultivar, nos seus alunos, a capacidade de pensar criticamente, concebendo o docente como facilitador dos processos de reflexão e compreensão. Um dos alunos descreveu a experiência mais significativa que vivenciou, ressaltando que, *em determinadas disciplinas o professor tinha conhecimento e conseguia despertar o interesse do aluno e sabia transmitir este conhecimento*. Na condição contrária, destaca que, em (...) *outras disciplinas (...) não são de grande valor, ou seja, não têm muito aproveitamento pelo curso, não por não serem interessantes, mas, sim, pela maneira como são administradas*.

Observamos que, conforme descreve Meirieu (2002), o aluno não é mais um sujeito disponível a uma racionalidade que se expõe, mas é um indivíduo concreto, com seus gostos, suas aptidões e seus limites, que fazem dele um ser mais ou menos suscetível para ocupar determinado lugar na sociedade e a quem se propõem aprendizagens em vista de uma inserção social positiva. Nessa perspectiva, é importante que se faça uma reflexão sobre a prática para a reconstrução social, em que o ensino é

concebido como uma atividade crítica, e o professor, como um profissional reflexivo, comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e com a transformação da realidade (Gimeno Sacristan, Perez Gómez, 1998).

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Merece especial atenção a compreensão de conhecimento mediado pela relação estabelecida entre a teoria e a prática, como destacam nossos estudantes: *foram as experiências onde se aplicou a teoria apreendida no decorrer do curso ou a prática é o melhor método para experimentar e aplicar nossas habilidades e conhecimentos.*

As respostas dos alunos sugerem que, em geral, há um distanciamento entre teoria e prática e essa é a razão porque valorizam situações em que as percebem conectadas. Percebe-se que o ensino universitário ainda é fortemente concebido como transmissão cultural e sua ênfase recai sobre os conteúdos disciplinares, dentro de uma perspectiva acadêmica tradicional (Gimeno Sacristan, Perez Gomez, 1998), ainda entendida como transmissão estruturada e linear desses conteúdos, seqüencialmente organizados pelo professor. Nesse caso, importa o que o aluno denomina de teoria.

A contar pelo depoimento dos alunos, a dicotomia entre teoria e prática precisa ser desfeita, sendo esta uma condição essencial para efetivar uma ruptura que atribua significado às aprendizagens e estabeleça uma estreita relação do ensino com o mundo do trabalho. Fernandes (2001) reforça essa posição dizendo que “neste outro espaço/tempo em que estamos vivendo, há necessidade de revisitar a formação pedagógica para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude” (p.180).

Para a autora, esse construto teórico e prático tem como elementos fundantes os saberes da prática e da teoria, entendendo a prática como uma produção de saberes nascentes da reflexão, que instigam a busca de novos caminhos para o embate com a teoria, compreendida, contextualizada e recriada, e não teoria posta, pronta.

Conforme descreve Tardif (2000), os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas, que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Para o aluno, *experiências profissionais de*

nutricionistas já formadas e atuando no mercado de trabalho são fundamentais para aliarmos o conhecimento teórico com a prática.

Os alunos indicam que é preciso alterar as situações de trabalho que estão baseadas na racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas fundamentadas na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos como a pesquisa e em laboratórios.

Apoiadas nas idéias de Perez Gómez (2001) se percebe que o problema da aprendizagem está na concepção de universidade como uma entidade artificial, especialmente configurada para desenvolver aprendizagens abstratas e descoladas da vida cotidiana. Uma indicação relevante para essa reflexão partiu do depoimento de um aluno, quando afirmou: *experiência significativa foram os estágios, pois foi onde vivenciei a realidade do nosso curso. Profissão no qual aprendi e apliquei o conhecimento adquirido e busquei mais informações quando no surgimento de dúvidas.*

Quando os alunos elegem como experiência significativa as práticas desenvolvidas nos estágios, eles estão elencando as motivações para aprender, como a necessidade de recontextualizar as tarefas de aprendizagem dentro de uma cultura da comunidade, na qual ferramentas e conteúdos aprendidos dentro da sala de aula tradicional podem adquirir significado. Portanto, se torna relevante entender o estágio como uma oportunidade ímpar de viver a unidade indissociável entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática.

O estudo das aprendizagens significativas ajuda a compreender a importância da pesquisa na graduação, como geradora de conhecimento. Para Cunha (1998), esse é um ponto não resolvido na educação universitária e tem estreita relação com a questão epistemológica e a perspectiva pedagógica do ensino.

Grillo e Lorenzen (2003) ressaltam que o professor, sendo um pesquisador e um produtor de conhecimentos, precisa desenvolver uma prática capaz de conhecer a realidade e intervir nela, “chamando os alunos à participação, dialogando e debatendo com eles como iguais protagonistas nesse processo” (p.35). Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, ajuda a desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender continuamente. Essa perspectiva foi reafirmada pelos nossos interlocutores estudantes que valorizaram situações em que procedimentos investigativos deram significado ao processo de ensino e aprendizagem que vivenciaram.

A DIMENSÃO PROFISSIONAL

A forma de relacionamento professor-aluno-profissionais foi outro elemento importante e destacado pelos estudantes, pois se verifica que essas relações propiciam uma resignificação do conhecimento. Disse um dos alunos: *durante todos os estágios tive contato com diferentes colaboradores, e a educação de cada um fez com que eu aprendesse muito*. Essa dimensão assume um papel de destaque na perspectiva de competência social, que, muitas vezes, é pouco valorizada pelas propostas de formação presentes nos currículos.

Para Lemos e Menezes (2002), a competência social² se refere a um conjunto de comportamentos aprendidos e socialmente aceitos, permitindo interações eficazes com os outros e prevenindo relações socialmente inaceitáveis. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado do aluno, afetando as relações com os professores, a aceitação dos pares e a realização acadêmica.

Também Tardif (2000) ressalta que os fundamentos do ensino são sociais, na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão e da carreira. São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, nesse caso os professores universitários, os supervisores e demais profissionais. O uso desses saberes pelo professor implica, então, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social que envolve a consciência profissional do professor. Essa não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, como, por exemplo, os saberes das ciências da

² A competência social é um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social (HAAGER ; VAUGHN, 1995 apud LEMOS & MENESES, 2002).

educação transmitidos durante a formação profissional. Para o aluno esses professores foram significativos, pois *demonstraram interesse e preocupação comigo*.

Para muitos alunos, a identificação com a profissão se dá por uma importante relação afetiva com seus professores. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções como agentes do seu conhecimento. De acordo com Tardif (2000), os alunos valorizam os professores que importância àquilo que eles são enquanto *pessoas*. Como disse uma aluna, *a professora (...) é uma superprofessora, é amiga*. São as dimensões afetivas e cognitivas se imbricando, num todo que envolve o ensinar e o aprender.

Percebemos que, como a inovação tem sempre um componente coletivo, é através da socialização das experiências significativas para os alunos, as quais resultam de práticas inovadoras dos professores, que poderemos ampliar as condições para a necessária ruptura paradigmática. Os professores que já estão produzindo inovações podem inspirar a renovação pedagógica para que essa se amplie, bem como mostrar que é possível estabelecer novas relações entre professor, aluno e conhecimento.

Este estudo também buscou contribuir para a reflexão do que vem sendo realizado, analisando as articulações entre o projeto político-pedagógico do Curso e as inovações que ocorrem na sala de aula, considerando que seu valor educativo reside na flexibilidade e contextualização dos atos de ensinar e aprender. Com ele foi possível constatar que vivemos a chamada fase de *transição de paradigmas*, com todas as tensões e desafios que ela impõe.

Deste modo, compartilho os êxitos e dificuldades dos docentes na busca de uma prática que avance continuamente, incluindo os métodos, objetivos e conteúdos do curso e modificando a práxis do ensinar e aprender, estimulando o prazer de estudar, de descobrir e de ser plenamente cidadão.

As reflexões aqui apresentadas não pretendem dar conta da totalidade da pesquisa a respeito dos docentes e das inovações que ocorrem. No entanto, são instrumentos valiosos e capazes para nos ajudar a compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e verificar como as experiências universitárias marcam seu percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M.T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 11.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

BALZAN, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.115-47.

BROILO, C. L. (2004). *Com(formando) o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CUNHA, M. I. Implicações da estrutura político estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade. *Puccamp*, v. 2, n. 3, p. 21, 1995.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.). *Universidade futurante: Produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.

CUNHA M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Avaliação: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior-RAIS*. Campinas, ano 4, n. 4(14), p. 7-14, dez,1999.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.* n. 9. p. 177-182, ago. 2001.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GRILLO, M.; LORENZEN, A. Teorias pessoais, conhecimentos implícitos e ação docente. *Revista da ADPPUCRS*, n. 4, p. 31-46, dez. 2003.

LEITE, D. B. C.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C.; GENRO M. E.; FERLA, A. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (org.). *Docência Na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 39-56.

LEMOS, M. S. de; MENESES, H. I. A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 18, n. 3, Brasília: Sep./Dic. 2002.

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

MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRINHO, J. D. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs.). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-36.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan.-fev.-mar.-abr. 2000.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. A aula universitária e inovação.
In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M.(orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.