

cadernos de  
PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA

8



**Dilemas e tensões da atuação  
da universidade frente  
à formação de profissionais  
de desenvolvimento humano**

**João Formosinho**

*Universidade do Minho  
Portugal*



**Pró-Reitoria  
de Graduação**

CADERNOS  
**PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA**  
USP

# Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano

*João Formosinho*  
*Universidade do Minho*  
*Portugal*



ABRIL 2009



## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**Reitora:**

Suely Vilela

**Vice-Reitor:**

Franco Maria Lajolo



## PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**Pró-Reitora:**

Selma Garrido Pimenta

**Assessoria:**

Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

**Secretaria:**

Angelina Martha Chopard Gerhard

Nanci Del Giudice Pinheiro

**Diretoria Administrativa:**

Débora de Oliveira Martinez

**Diretoria Acadêmica:**

Cássia de Souza Lopes Sampaio

**Capa:**

Sulana Cheung

**Projeto gráfico (miolo) e diagramação:**

Midiamix Comunicação e Educação

**Informações:**

Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Rua da Reitoria, 109 - Térreo

Telefone: 3091-3069 / 3091-3290 / 3091-3577

Fax: 3812-9562

E-mail: [prg@usp.br](mailto:prg@usp.br)

Site: <http://www.usp.br/prg>

Editado em Abril/2009

# A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “*Seminários Pedagogia Universitária*” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários serão acompanhados dos “*Cadernos Pedagogia Universitária*”, que trarão a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.



# **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**

*João Formosinho\**  
*Universidade do Minho*  
*Portugal*

\* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.



# 1. Os profissionais de desenvolvimento humano

A universidade tem vindo a ser confrontada desde as últimas décadas do século passado com os desafios, tensões e dilemas que a formação universitária de profissionais de desenvolvimento humano comporta.

## 1.1. O conceito de profissionais de desenvolvimento humano

O conceito de *profissionais de desenvolvimento humano* abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção.

O conceito abrange um conjunto de profissionais de **saúde e bem estar**<sup>1</sup> (enfermeiros, terapeutas, psicólogos, nutricionistas),

---

1 A Medicina já passou por um processo similar mas ultrapassou-o há mais de um século. Aliás, neste momento, a Medicina é considerada, em várias áreas do conhecimento médico, uma ciência e técnica previsível e certa, controlando seguramente a interacção do paciente. Esta percepção de Medicina como actividade previsível e de resultados

de **trabalho social** (assistentes sociais/técnicos de serviço social, educadores sociais, agentes familiares), de **trabalho comunitário** (animadores comunitários, técnicos comunitários, técnicos de saúde comunitária, animadores culturais), de **educação** (professores, educadores de infância, pedagogos, educólogos, formadores, assistentes técnicos pedagógicos).

Desde as décadas de 1980 e 1990 que várias profissões que trabalham com pessoas têm vindo a integrar-se na universidade<sup>2</sup>. Anteriormente a formação destes profissionais era feita no ensino médio ou em ensino superior não universitário de curta duração.

Estas profissões que trabalham com pessoas, que chamamos aqui profissões de desenvolvimento humano, não eram consideradas pela sociologia funcionalista como verdadeiras profissões, mas como semi-profissões (Etzioni, 1969) ou pseudo profissões, por não serem vistas como necessitando de um saber especializado, de uma formação intelectual de nível superior e por permitirem um controlo hierárquico por superiores e não apenas o controlo profissional pelos pares. Estas eram as características consideradas pela sociologia clássica como definidora das profissões, no conceito anglo-saxónico da profissão (por oposição a ocupação).

## **1.2. A menor valorização pela universidade das profissões de desenvolvimento humano**

A menor valorização pela universidade destas profissões de desenvolvimento humano, em relação às profissões (liberais) clássicas

---

seguros vem trazendo, curiosamente, tensões e desconforto à classe médica pelos riscos de atribuição causal como incompetência ou negligência médica de reacções imprevistas dos pacientes.

- 2 A entrada na universidade da formação dos diversos profissionais de desenvolvimento humano tem momentos diferentes conforme os países e o tipo de profissões – na maior parte dos países e das profissões, as áreas de saúde e de educação entraram primeiro na universidade.

(médicos, juizes, advogados, engenheiros, economistas, etc.) tem a ver com vários factores.

Tem a ver, em primeiro lugar, com a **componente de cuidados** que a maioria destas profissões exige, pensando-se, por isso, que a preparação para o seu desempenho seria obtida mais por recrutamento de pessoas com dedicação e senso comum do que por preparação intelectual. Essa dedicação foi conceptualizada para muitas profissões como resultando de um chamamento missionário ou uma vocação social<sup>3</sup>. Com todas estas características, estas profissões de desenvolvimento humano foram percebidas por muitos sectores sociais como profissões femininas – inerentemente feminina, nalguns casos, predominantemente femininas noutros. É assim que se fala das enfermeiras, das professoras de educação infantil, das professoras de ensino primário, das assistentes sociais, etc. Na menor consideração pela universidade tradicional das profissões de desenvolvimento humano há uma reprodução de estereótipos de género, articulada também com os de estatuto social.

Esta menor valorização tem a ver, em segundo lugar, com o **carácter interactivo e interpessoal do desempenho**. Como já dissemos, nas profissões de desenvolvimento humano o desempenho profissional é interactivo, isto é, o trabalho com pessoas é feito através da interacção com essas mesmas pessoas, sendo essa interacção o meio e parte significativa do próprio conteúdo do desempenho. Numa profissão que trabalha com pessoas a vontade, o afecto e a emoção, e a inteligência destas mesmas pessoas são um factor natural do (in)sucesso da intervenção. Não estamos perante profissões técnicas em que o objecto a transformar – a matéria-prima – não tem volição, emoção ou cognição.

Considerando essa interacção, podemos mesmo considerar que neste desempenho há uma dupla componente – a componente pro-

---

3 Nas áreas de trabalho social e do trabalho comunitário e, parcialmente, também na área da educação, esta vocação pode assumir um carácter militante e estar articulada com opções ideológicas.

fissional da intervenção e a componente pessoal da pessoa (a sua reacção à intervenção). O sucesso depende também do envolvimento das próprias pessoas no processo e, sobretudo, da interacção entre estas duas componentes do desempenho.

Como a intervenção de desenvolvimento humano de quem trabalha com pessoas tem uma importante componente de participação das próprias pessoas, é natural que estas discutam no quotidiano essas questões das quais depende muito da sua vida. É também natural que frequentemente contraponham o seu conhecimento do senso comum ao conhecimento profissional que lhes é proposto – toda a gente discute a educação dos seus filhos e, logo, os professores, as escolas, os currículos e a própria educação escolar; toda a gente discute a sua saúde e, logo, o atendimento hospitalar, a saúde pública e o próprio sistema de saúde.

Para a lógica académica tradicional, esta dificuldade de impor uma distância entre o saber científico e técnico e o saber do senso comum é muito perturbante, até porque a definição tradicional de conhecimento científico implica a ruptura com esse senso comum. Esta mesma dificuldade embaraça quer a legitimação social do saber profissional quer um exercício, semelhante ao das profissões clássicas consolidadas, de uma asserção de estatuto social superior baseada no estatuto epistemológico do saber.

Uma última linha de considerações tem a ver com a **ambiguidade, a incerteza e o holismo** inerentes ao desempenho profissional de quem trabalha com pessoas. Neste desempenho profissional quer os fins quer os meios são incertos, discutíveis e discutidos (por todas as pessoas no seu no quotidiano, com acabámos de referir). Não há técnicas inteiramente sucedidas e, muitas vezes, não há consenso profissional em muitas áreas de acção quer em relação aos meios quer em relação aos próprios fins. Estes dissensos profissionais têm a ver com diferentes opções teóricas, naturais em qualquer área do saber, mas também, mais do que noutras áreas, com diferenças significativas de crenças, valores e ideologias.

Por outro lado, o desempenho profissional de desenvolvimento humano, por ser baseado na interacção interpessoal, é muito mais holístico e integrado. Como tal, é, numa lógica académica tradicional, mais “impuro” porque não permite separar visivelmente a componente intelectual do desempenho da componente relacional (que envolve emoção e afecto), não consegue separar nitidamente a componente técnica da ideológica.

Por último, há no desempenho profissional de quem trabalha com pessoas uma **inevitável margem de insucesso** correspondente à reacção dessas mesmas pessoas. Ou seja, mesmo um desempenho profissional competente não garante o sucesso<sup>4</sup>.

Todas estas características do desempenho das profissões de desenvolvimento humano – a envolvimento da componente de cuidados e o apelo à vocação social para a sua realização, a acção profissional interactiva e a consequente contingência do sucesso da intervenção à reacção das pessoas, a apropriação pelo senso comum de áreas de discussão profissional, um desempenho ao mesmo tempo incerto e ambíguo, a “dependência” ideológica, o carácter holístico e integrado de um desempenho cujo sucesso não depende apenas da competência profissional – tudo isto são factores de desconforto para a universidade tradicional. Assim, durante muito tempo, esta mesma universidade considerou que estas profissões não teriam a objectividade e o rigor necessários para a concessão de um estatuto universitário aos seus agentes.

Esta conferência visa problematizar os dilemas e tensões que a entrada da formação destes profissionais de desenvolvimento humano tem trazido à universidade. Começaremos por analisar estes dilemas e tensões e depois apresentar os riscos e as vantagens, do ponto de vista da adequação da formação, da integração destes cur-

---

4 Uma previsibilidade absoluta nas acção profissional dos agentes de desenvolvimento humano teria de ser baseada em coacção ou em manipulação, implicando atropelos inaceitáveis à dignidade humana. A margem inevitável de insucesso é, em grande parte, a margem da liberdade humana.

sos na universidade. Acabaremos discutindo o impacto desta entrada na produção do conhecimento no seio da universidade.

## **2. Os riscos da formação de profissionais de desenvolvimento humano na lógica acadêmica tradicional**

Iremos analisar alguns riscos da formação de profissionais de desenvolvimento humano numa universidade que responda a essa entrada dos profissionais de desenvolvimento humano tentando manter nessa formação a lógica acadêmica tradicional, o que representa a academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano. Começaremos por apresentar brevemente a lógica acadêmica tradicional da universidade e caracterizar o processo de academização como um processo de fechamento.

### **2.1. A lógica acadêmica tradicional da universidade**

A universidade tradicional tem sido caracterizada institucionalmente por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias.

Nesta lógica acadêmica tradicional, a *estrutura orgânica* da instituição de formação (escola, departamento, grupo disciplinar, área) baseia-se numa compartimentação disciplinar que, alimentada pela busca de novos territórios de carreira, se vai progressivamente frag-

mentando em subgrupos ou procurando novas áreas disciplinares.

Na *estrutura curricular*, os planos de estudo vão reflectindo a fragmentação curricular, produto da contínua especialização e da emergência de novos territórios de carreira. Essa fragmentação faz progressivamente proliferar o número de disciplinas e torna difícil qualquer coordenação curricular.

Esta estrutura orgânica está articulada com uma *organização de ensino* que a nível de distribuição do serviço docente e atribuição de responsabilidade docente por disciplinas procura seguir os territórios disciplinares<sup>5</sup>; em detrimento de uma lógica de especialização em problemáticas profissionais que incorpore o estudo dos problemas percebidos no terreno pelos profissionais. A organização pedagógica do ensino vai sendo permeada por *aulas expositivas* distanciadas da introdução de elementos oriundos da prática.

Nesta lógica académica tradicional, a *articulação entre a pesquisa e a docência* faz-se mais pela imposição dos territórios gerados pela investigação à dinâmica da docência do que pela introdução dos alunos aos métodos e processos da pesquisa científica.

A lógica da *organização e gestão dos professores universitários* faz-se mais pela emergência de novos territórios de carreira e competição pelos recursos do que pela cooperação e pelo trabalho de projecto.

Esta cultura institucional desvaloriza muitas vezes as componentes profissionais da formação e promove frequentemente uma versão corporativa da autonomia colectiva e uma versão narcísica da autonomia individual.

Como a formação dos profissionais de desenvolvimento humano exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direcção aos objectivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da actuação

---

5 Nesta lógica, os conflitos surgem geralmente pela emergência assertiva de novos territórios disciplinares, a partir de territórios de carreira emergentes.

docente.

Há, assim, uma tensão entre a cultura predominante da instituição da universidade baseada na especialização disciplinar estrita e na produção de conhecimento abstracto e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais que convocam de forma contextualizada saberes de várias disciplinas.

Uma primeira resposta a esta tensão é a manutenção da lógica académica tradicional a estes novos cursos de formação de profissionais de desenvolvimento humano – é o que designamos por academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano.

## **2.2. A academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano na universidade**

A *academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano*<sup>6</sup> é a progressiva subordinação dos cursos onde se faz esta formação à lógica de acção tradicional da universidade (na estrutura orgânica, na organização do ensino, na formulação e desenvolvimento do currículo, na gestão das carreiras) em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional.

Usaremos a designação *lógica académica* e *lógica profissional* para designar as duas racionalidades presentes numa instituição que faz formação de profissionais de desenvolvimento humano. A lógica institucional nunca é inteiramente académica ou profissional, daí que a expressão academizante ou profissionalizante seja mais ade-

---

6 Utilizaremos a expressão universitarização da formação de profissionais de desenvolvimento humano para designar a transformação da formação de todos os profissionais de desenvolvimento humano em ensino de nível superior. Utilizaremos a expressão academização para designar o processo de manutenção da lógica tradicional num novo contexto de formação.

quada para designar os processos de construção destas lógicas.

Designaremos como *academização* o processo de construção de uma lógica predominantemente académica num curso de formação profissional. A academização representa a invasão pela lógica académica de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem como uma das suas missões formar profissionais de desenvolvimento humano, se devem manter no âmbito da lógica profissional.

O conceito de academização é, assim, utilizado para descrever e interpretar a progressiva subordinação dos cursos de formação profissional à lógica académica nas diferentes dimensões institucionais – orgânicas, curriculares, pedagógicas, investigativas, de gestão do pessoal.

De um modo geral, esta lógica corresponde a um *processo de fechamento* a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado, potenciando os seus conflitos, em detrimento da interacção com a comunidade para cuja promoção profissional contribui. As metáforas da universidade torre de marfim ou da instituição a contemplar o seu umbigo têm sido usadas para descrever estes processos academizantes.

Iremos analisar alguns processos e riscos dessa academização da formação de profissionais de desenvolvimento humano.

### **2.3. A formação de profissionais de desenvolvimento humano em instituições baseadas estritamente na especialização disciplinar**

O aprofundamento do saber é uma função constituinte da universidade; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento tem vindo, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização mono-disciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o

que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas.

Embora questionado pela pós-modernidade, este paradigma continua, em termos práticos (e mesmo retóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores universitários<sup>7</sup>.

A transposição institucional normal, a coberto geralmente de um discurso de maior rigor e de superior estatuto de uma formação assim concebida, leva geralmente, a desvalorizar a coordenação pedagógica e a orientação profissional do curso. Não acreditamos poder construir-se um perfil de profissional de desenvolvimento humano adequado baseado apenas na justaposição de contributos especializados no molde monodisciplinar.

Baseada na especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelos territórios de carreira dos professores universitários, uma cultura académica tende, por isomorfismo de processos de formação<sup>8</sup>, a promover nos futuros profissionais de desenvolvimento humano uma concepção do seu saber profissional como uma justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos pelas características dos contextos de desempenho profissional.

---

7 A especialização monodisciplinar monotemática é construída pelo percurso científico (recrutamento, orientação científica de provas, intercâmbio científico), pela orientação da carreira docente e pela socialização académica nos grupos de pertença. Por isso, alguém definiu o especialista moderno como aquele que só domina um tema e aí está cheio de dúvidas.

8 “É raro que os saberes se transmitam por via puramente discursiva. Este modo de aquisição só é válido para aprendizes capazes de construir os seus conhecimentos de forma instantânea e invisível (...). A maior parte dos aprendizes tem necessidade, para assimilar saberes, de actividades menos teóricas (...)” (Tardiff, Lessard e Gauthier 1999, 154).

## **2.4 Professores dos cursos de formação de profissionais de desenvolvimento humano como formadores não assumidos e investigadores não comprometidos**

Os professores dos cursos de formação de profissionais de desenvolvimento humano podem assumir o seu papel de formadores ou ignorarem o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino.

Num processo profissionalizante, a grande maioria dos professores assume-se como formadores; num processo academizante, apenas uma minoria arrisca afirmar-se como formador. Neste caso a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno, no momento em que vier a ser profissional no seu contexto de trabalho.

Como na lógica universitária tradicional, o estatuto profissional na instituição está geralmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes, muitos professores destes cursos de formação não se assumem como formadores de profissionais de desenvolvimento humano<sup>9</sup>, até porque o processo academizante prevalecente tende a estabelecer uma lógica de estatuto descendente entre os formadores não assumidos e os formadores assumidos<sup>10</sup>.

Assim, quanto mais académica for a cultura da universidade, maior distância haverá entre a componente disciplinar e a componente profissionalizante, maior diferença de estatuto e menor inte-

---

9 Com o decorrer do tempo, mesmo professores que inicialmente incorporaram na sua prática docente a consciência do seu papel de formador, vão-se remetendo apenas ao papel de investigadores descomprometidos com os colectivos comunitários, profissionais e organizacionais para que formam os seus alunos.

10 Evidentemente que esta hierarquização interactua com muitos outros factores, entre os quais a posição formal na carreira docente, o prestígio científico, a visibilidade profissional, o prestígio junto das escolas e dos professores. Interactua quer com o estatuto hierárquico quer com o prestígio e visibilidade académicas – isto é, científica, profissional, institucional e social.

racção haverá entre os diversos tipos de formadores envolvidos.

A academização torna visível a dissociação entre a cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida à universidade, pois que o estatuto académico e profissional na instituição se mantém ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes.

## **2.5. Uma organização do ensino inadequada a uma formação profissional<sup>11</sup>**

As práticas organizadoras do ensino são um instrumento importante para manter na formação de profissionais de desenvolvimento humano a lógica académica tradicional, consolidando o processo de academização.

Nesta lógica academizante, as regras relativas à distribuição do serviço docente e à atribuição da coordenação científica e pedagógica de disciplinas obedecem predominantemente a duas regras – hierarquia académica e território disciplinar.

O formato do tempo escolar – calendário escolar e horário escolar (unidade horária, horário dos professores, carga docente e horário dos alunos) – condiciona decisivamente as práticas curriculares da instituição. O conjunto de normas relativas ao formato das aulas, articuladas com as regras de constituição de turmas, pode impor ou induzir uma distinção clara entre aulas teóricas e práticas, com formatos diferentes, dimensões de turma diferentes, unidades horárias diferentes e, frequentemente, com professores diferentes. Cruza-se,

---

11 No caso específico da formação de professores, a transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). Esta especificidade torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão (Formosinho 2001 b). Assim, uma componente importante da formação prática do futuro professor consiste na prática docente dos seus formadores no curso da formação inicial.

assim, a compartimentação disciplinar com a compartimentação metodológica.

Na lógica tradicional, as regras de *avaliação* e as relativas ao *progresso escolar* (passagem e reprovação de disciplina e de ano, progresso na escolaridade) promovem uma certa conformidade e não fomentam, ou dificultam mesmo, a implementação de práticas avaliativas inovadoras.

### **3. Os benefícios da formação de profissionais de desenvolvimento humano numa universidade de adote uma lógica profissionalizante na sua formação**

A experiência de muitos países mostra que a universitarização da formação inicial dos profissionais de desenvolvimento humano pode trazer vários benefícios quando não é interpretada como academização. É que as universidades se distinguem de outras organizações educacionais pelo seu ênfase na produção autónoma de saber – não são apenas instituições de ensino, mas de pesquisa, extensão, reflexão e análise crítica.

Assim, essa universitarização pode trazer uma fundamentação teórica mais sólida da ação profissional, a valorização do estatuto da própria profissão e mais pesquisa em vários domínios que relevam para o desempenho profissional.

Nesta perspectiva, naquelas instituições em que a universitarização foi acompanhada de uma perspectiva profissional de formação, houve múltiplos benefícios para o estudo aplicado das problemáticas reais: mais pesquisa sobre os profissionais de desenvolvimento humano e os seus contextos de trabalho, o alargamento das perspectivas destes profissionais, a emergência de projectos de intervenção e pesquisa-acção e uma maior aproximação da universidade às realidades sociais e profissionais.

Iremos agora analisar mais detalhadamente esses benefícios.

### **3.1. A formação de profissionais com competências de concepção e contextualização da acção profissional e com capacidade crítica**

A universidade não exige apenas que se ensine e se pesquise, mas que haja uma interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão de modo a que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados nestes. Assim, as universidades quando formam profissionais de desenvolvimento humano não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas pessoas com *capacidade de concepção* e com *autonomia para organizar o próprio trabalho*. É essa a distinção principal entre a formação universitária e uma formação politécnica.

Uma fundamentação teórica mais sólida do desempenho profissional deve visar as capacidades de concepção e organização do próprio trabalho que, sendo inerente à missão da universidade, corresponde às necessidades de *(re)contextualização social e organizacional* do trabalho na sociedade contemporânea.

Assim, a universidade ao formar agentes de desenvolvimento humano deve fomentar um espírito de pesquisa para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva, que se traduza em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a actividade laboral.

Mas não se trata de algo que decorre apenas na esfera dos indivíduos, pois essa melhoria individual reflecte-se no desenvolvimento da profissão. Deste modo, ao reconhecer que os profissionais de desenvolvimento humano devem ser profissionais reflexivos mas actuates, críticos mas comprometidos, promovendo a melhoria das práticas e dos contextos, ao dar uma fundamentação mais consistente à sua actividade, a universidade pode contribuir também para promover as profissões e não apenas os profissionais, melhorar os colectivos e os contextos e não apenas os indivíduos.

### **3.2. A necessidade de construir estruturas de formação profissional na universidade**

Ao atender novos grupos ocupacionais até aí ignorados e com estatuto socioprofissional mais baixo que os até aí atendidos, a universidade deve dedicar-lhes especial atenção, numa estratégia de discriminação positiva. Esta estratégia pode ser concretizada na criação de unidades específicas de ensino, pesquisa e extensão – faculdades, departamentos, áreas, ou grupos de pesquisa.

Estas estruturas específicas não se destinam, como é óbvio, a sedimentar o estatuto de marginalidade (em relação à universidade) desses novos grupos, mas pretende ser o veículo para a inserção deste novo público na lógica estruturante da universidade, não o deixando periférico a essa lógica.

É que a captação pela universidade de novos grupos profissionais obriga à consideração das suas problemáticas específicas, sob pena de ser um exercício inútil ou oportunista. Assim a lógica social está evidentemente relacionada com a lógica científica, isto é, exige que a universidade produza pesquisa e conhecimento nas novas áreas.

É que as organizações têm razoável influência no comportamento dos seus membros, pelo que a existência de unidades de ensino, pesquisa e extensão específicas influencia a canalização dos esforços dos docentes e investigadores para o ensino e a pesquisa nas novas áreas. Há outros mecanismos organizacionais que também contribuem para este efeito — o perfil de recrutamento, as decisões sobre o percurso científico (aprovação dos temas e projectos de provas académicas), o subsídio a projectos de pesquisa, a estruturação da carreira docente.

### **3.3. A produção de pesquisa sobre as novas profissões e as novas áreas de conhecimento**

As universidades distinguem-se de outras organizações educa-

cionais pela ênfase na produção autónoma de saber. São também instituições de pesquisa e reflexão; aliás, a pesquisa é uma componente estruturante da sua própria organização.

As unidades orgânicas, a carreira docente, as recompensas sociais, o “ethos” estão centradas numa cultura de produção de saber. Há unidades e grupos dedicadas à pesquisa, há incentivos organizacionais à pesquisa, a progressão na carreira académica depende em boa parte de provas sucedidas nesse âmbito, as recompensas dos pares e o prestígio são obtidos em boa parte por aí.

A carreira dos docentes formadores coloca uma grande ênfase na pesquisa. Isto tem consequências importantes na produção científica e no investimento no estudo e pesquisa, mas também na estrutura interna e na distribuição do poder.

A universidade não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interacção entre a pesquisa e o ensino de modo a que os conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incorporados ao ensino.

Se os docentes universitários não investigam nas áreas em que ensinam, essa pesquisa dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos profissionais de desenvolvimento humano. Esta interacção só se consegue se os docentes interactuarem dentro do mesmo espaço organizacional e estiverem inequivocamente orientados para a realização de uma carreira académica (de ensino e pesquisa) centrada nestas novas problemáticas.

Assim, a universitarização da formação inicial dos profissionais de desenvolvimento humano, quando não interpretada como académização, pode trazer vários benefícios. Pode trazer, nomeadamente, uma fundamentação teórica mais sólida da acção profissional de desenvolvimento humano, uma maior capacidade de contextualizar a aplicação relevante dos conhecimentos, a valorização do estatuto das profissões envolvidas e o fomento de pesquisa nos vários domínios relevantes para a compreensão e aplicação do conhecimento profissional.

## **4. O caso específico da formação de professores - professores de crianças e professores de disciplinas**

Iremos agora analisar como é que numa profissão dedicada à mediação geracional do saber e da cultura – a de professor – os preconceitos sobre a menor valorização das dimensões relacionais do desenvolvimento humano foram actuautes até há bem pouco tempo.

Este tratamento diferenciado dado pelos estados à formação dos professores de crianças e à formação dos professores de adolescentes e jovens deriva de haver grandes diferenças entre a profissionalidade docente de uns e de outros baseadas na importância da componente de cuidados.

### **4.1. As diferenças de profissionalidade e estatuto entre os professores de crianças e os professores de disciplinas**

Há grandes diferenças entre a profissionalidade docente dos professores de crianças (professores de educação infantil, professores do ensino primário) e a dos professores de disciplinas (professores do ensino secundário)<sup>12</sup>. Essas diferenças remetem para o facto de nos professores de crianças estarem muito mais acentuadas as dimen-

---

12 Utilizamos a terminologia da educação comparada – educação de infância, ensino primário e ensino secundário – porque se aplica a vários contextos nacionais e explica a distinção básica entre professores de crianças e professores de disciplinas.

sões do desenvolvimento humano. A menor qualificação académica e profissional dos professores de crianças em relação aos professores de disciplina até à década de 1980, provém exactamente desse preconceito em relação às profissões de desenvolvimento humano.

A prática docente quotidiana configura-os como professores de um *grupo constante de alunos*, com quem estão todo o tempo escolar, e não como professores de uma disciplina, leccionada em unidades horárias compartimentadas, a vários grupos de alunos. Assim, os professores de crianças são, geralmente, professores de duas ou três dezenas de alunos; os professores de disciplina são professores de uma ou duas (ou mais) centenas de alunos.

É evidente que a permanência constante com o grupo de alunos leva a um *maior conhecimento e também maior acompanhamento* de cada uma das crianças e a um acentuar da dimensão afectiva da componente relacional.

A profissionalidade dos professores de crianças leva-os também a uma *responsabilidade integral* por tudo o que se passa com os alunos e na sala.

Em relação às educadoras de infância, Oliveira-Formosinho (2001), explicita claramente o carácter interactivo da profissionalidade exigida ao educador de infância.

A globalidade da educação da criança pequena que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve, a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, a sua vulnerabilidade, a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais, tecem, na educação de infância, uma ligação inextricável entre educação e “cuidados” que impõem uma abrangência de papel ao professor de crianças pequenas (Oliveira-Formosinho, 2001).

Requer-se do educador de infância relações e interacções várias – com as crianças, com os pais e mães, com as auxiliares da acção educativa, com voluntários, com outros profissionais (professores

do ensino primário, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais), com dirigentes comunitários e autoridades locais. Podemos assim dizer que a profissionalidade da professora de educação infantil se situa no mundo da interacção (Oliveira-Formosinho, 2001).

#### 4.2. A universitarização da formação de todos os professores

Desde a década de 1970 e 1980, a União Europeia transformou toda a formação de professores em ensino de nível superior<sup>13</sup>; os professores de crianças deixaram, assim, de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de nível superior. Tal foi o caso de Portugal, a partir da década de 1980, com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das universidades novas na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.

Para descrever esta política de transformar toda a formação de professores em formação de nível superior, tem sido utilizada na literatura a designação *universitarização da formação de professores* (Buchberger, 2000, Formosinho, 2000 a, 2002), já que a universidade é a instituição de ensino superior mais difundida no mundo ocidental, não havendo, na maioria dos países europeus e americanos, uma clara separação entre ensino universitário e politécnico.

Esta entrada da formação dos professores de crianças na universidade gera uma tensão inevitável entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional tradicional da universidade baseada na especialização disciplinar. Logo surge uma questão óbvia: será possível formar professores generalistas a partir da especialização estrita? Poderá

---

13 A maioria dos países da União Europeia transformou a formação de professores em ensino de nível superior universitário. As excepções a esta regra de incorporar toda a formação de professores no ensino superior são a Alemanha e a Áustria – ver Gassner, 2002. Ver sobre a temática da universitarização Formosinho 2000 a, 2001 b, 2002 a, 2002 b. Para uma análise da situação no contexto da União Europeia ver Formosinho, 2002 a; para uma análise endereçada ao contexto brasileiro ver Formosinho, 2002 b.

construir-se um perfil de professor generalista adequado baseado apenas na justaposição de contributos especializados no molde monodisciplinar<sup>14?</sup>.

A evidente necessidade deste questionamento deveria ter levado as universidades a perspectivarem criticamente a integração da formação dos educadores de infância e professores de ensino primário<sup>15</sup>. Questionar criticamente não significa rejeitar o desafio proposto, como é evidente, mas antes considerá-lo na perspectiva da necessidade de adequação da instituição às novas responsabilidades.

Não tendo havido, em muitas universidades, esse questionamento, o processo de universitarização da formação de professores de crianças foi, frequentemente, nos países europeus, um processo de academização<sup>16</sup> (Buchberger, 2000, Formosinho, 2000 a, Tardiiff, Lesard e Gauthier, 1999). Este processo transformou a formação inicial destes profissionais de desenvolvimento humano numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno, pois que, na lógica académica, o estatuto está geralmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação.

---

14 Em Portugal, as problemáticas curriculares, pedagógicas e organizacionais específicas que esta integração coloca não foram, no início, consideradas pela maioria das universidades. Posteriormente houve mudanças. O estudo do sinuoso percurso institucional dos CIFOP nas universidades novas em Portugal (Açores, Aveiro, Évora, Minho, Trás os Montes), transformados durante muitos anos, com excepção da Universidade do Minho, em autênticos zombies institucionais, poderia dar um bom contributo para a elucidação da problemática da integração da formação de professores generalistas na universidade portuguesa.

15 Escrevi na altura (1989) um texto que equaciona algumas destas questões e alerta para os riscos de uma integração acrítica dos cursos de formação de professores de crianças na universidade. O texto em causa é *Modelos de Integração da Educação Infantil e Básica na Universidade*.

16 Este fenómeno de academização da formação de professores tem constituído objecto de reflexão em vários países - ver Büchberger 2000, Büchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000, Formosinho, 2002 a, Hargreaves, 2000, Nóvoa e Popkewitz, 1992, Santer 1998, Tardiiff, Lessard e Gauthier 1999.

## **5. Para a criação de um conhecimento universitário relevante na formação de profissionais de desenvolvimento humano**

As universidades têm um papel insubstituível na formação de profissionais, pois ao fazerem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade, criam um substrato que permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização.

Há, pois, um dilema na formação dos profissionais de desenvolvimento humano que é também um dilema da universidade no mundo actual – ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão.

Nesta última secção, daremos alguns contributos para superar este dilema. Iremos defender que a construção de uma formação relevante dos profissionais de desenvolvimento humano passa pela necessidade de promover um conhecimento mais contextual (“pluriversitário”), que aceita a necessidade e virtude do conhecimento profissional prático, que valoriza o conhecimento tácito e aceita a importância de novos modos de investigação como a pesquisa-ação.

### **5.1. Conhecimento universitário e conhecimento pluriversitário**

A criação de cultura universitária relevante para a formação de

profissionais de desenvolvimento humano implica aceitar a promoção de um conhecimento pluriversitário. Utilizando a síntese de Sousa Santos:

O *conhecimento universitário* [...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa.

[...] É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (Sousa Santos e Filho, 2008; 34)

Ao contrário do conhecimento universitário descrito no parágrafo anterior,

O *conhecimento pluriversitário* é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna interna-

mente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. [...] A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (Sousa Santos e Filho, 2008; 35)

A promoção desse conhecimento contextual é essencial para a aproximação da universidade às profissões de desenvolvimento humano e para a relevância na sua formação.

## **5.2. A profissão de desenvolvimento humano como prática social<sup>17</sup>**

Entender a profissão de desenvolvimento humano como prática social é vê-la como o vêem os seus praticantes e como produto da sua história, bem como ter uma ideia da forma em que muda. A classificação da profissão como prática social “depende não tanto do que se faz, mas do por quê se faz; isto é, do seu objectivo global” (Langford 1993). Assim, a profissão de desenvolvimento humano como prática social depende, para a sua existência e identidade, do objectivo global que partilham os seus praticantes. Por sua vez, os profissionais têm consciência recíproca desta partilha e é a posse de crenças e objectivos que torna possível a sua implicação em tais práticas, elas mesmas incorporando habilidades e conhecimentos alicerçados em tradições. A maior ou menor clareza do objectivo global permitirá a fixação de metas mais ou menos precisas e a sua maior ou menor prossecução.

Contudo, a perspectiva epistemológica da prática profissional, a concepção do conhecimento de um prático afecta em grande medida a descrição das funções e das interacções do conhecimen-

---

17 Seguimos nesta seccção e na seguinte o capítulo dez do livro de João Formosinho e Joaquim Machado (2009) *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto. Colecção Infância. Porto Editora.

to profissional e da arte profissional (Schön, 1992). Segundo uma *concepção objectivista* da relação do prático com a realidade que conhece, o conhecimento profissional baseia-se fundamentalmente numa base de factos: os factos são o que são e a verdade das crenças comprova-se com toda a exactidão mediante a referência a estes, podendo todos os desacordos significativos resolver-se, pelo menos em princípio, mediante a referência aos factos. Segundo uma *concepção construtivista* da realidade com que se confrontam, os práticos constroem as situações da sua prática, não apenas no exercício da arte profissional mas também em todos os outros modos de competência profissional, as suas percepções, apreciações e crenças têm as suas raízes nos mundos que eles mesmos configuram e que acabam por *aceitar* como realidade (Schön, 1992).

Esta perspectiva *construtivista* da aprendizagem profissional está na base da proposta de formação prática dos profissionais que, sendo *reflexiva*, associa investigação e prática – a investigação *na* prática ou, como prefere dizer David Schön, a reflexão sobre a reflexão na acção –, porquanto aprende-se fazendo, a tutoria prevalece sobre o ensino e estabelece-se diálogo entre o tutor e o estudante sobre a mútua reflexão na acção (1992).

Esta perspectiva *construtivista* da aprendizagem profissional requer a prática profissional desde o início da formação inicial – e não apenas no fim como uma ideia adicional do currículo normativo – introduzindo o aprender fazendo no coração do currículo (1992:272).

Donald Schön (1992) afirma que hoje se evidencia a falta de conexão existente entre a ideia de conhecimento profissional que prevalece nas escolas de formação inicial e aquelas competências que são exigidas aos profissionais no terreno da realidade, onde emerge a complexidade, a instabilidade, a incerteza e o dilema ético. Por isso, este autor problematiza o tipo de formação profissional que de modo algum forma profissionais *inteligentes* – “De que outro modo podem os profissionais aprender a ser inteligentes se não é através

da reflexão sobre os dilemas da prática?” – e argumenta a favor de uma nova epistemologia da prática, que realce a questão do conhecimento profissional que se alicerce também na reflexão na acção, o “pensar no que se faz enquanto se está fazendo” utilizado pelos profissionais em situações de incerteza, singularidade e conflito de valores (Schön, 1992).

Esta constatação de que as áreas mais importantes da prática profissional extravasam os limites convencionais da competência profissional, que o conhecimento construído e sistematizado pelas ciências básicas e transmitido na formação inicial é insuficiente para garantir uma prática eficaz e ética e que os práticos mostram certo tipo de competências em situações de prática problemáticas, levam Donald Schön a inverter a forma de colocar a questão da relação entre a competência na prática e o conhecimento profissional:

“Não deveríamos começar por perguntar como fazer um melhor uso do conhecimento científico mas que podemos aprender a partir de um atento exame da arte, isto é, da competência pela qual na realidade os práticos são capazes de manejar as zonas indeterminadas da prática independentemente daquela outra competência que se pode relacionar com a racionalidade ética” (Schön , 1992:25-26).

Assim, a produção de um conhecimento prático relevante baseia-se numa inversão epistemológica.

### **5.3. O papel da pesquisa-acção na construção de conhecimento prático relevante<sup>18</sup>**

Tradicionalmente, as universidades desenvolveram uma episte-

---

18 Seguimos nesta secção o capítulo de Júlia Oliveira-Formosinho (2008) “A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante”. In Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santorro Franco (Orgs), *Pesquisa em acção: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-acção*, Vol 2. São Paulo. Edições Loyola, pp. 27-41.

mologia institucional que valoriza um modo específico de erudição: a obtenção do conhecimento como valor em si mesmo, para ser discutido e transmitido dentro da elite académica. Como elas foram incorporando a formação dos profissionais de desenvolvimento humano, foi inevitável o desafio de rever a epistemologia institucional, abrindo-a ao conhecimento prático, pois a formação de profissionais tem um referencial central na epistemologia da prática

O reconhecimento da natureza complexa do conhecimento prático tem sido debatido por filósofos, por sociólogos, e, evidentemente, por formadores. Esse reconhecimento pelos formadores visa a criação de um dispositivo pedagógico que permita que o conhecimento prático seja o sustentáculo da renovação epistemológica.

O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal (Oliveira-Formosinho, 2008).

Na perspectiva da ciência moderna, positivista, o conhecimento científico é objectivo, rigoroso, quantificável, causal, generalizável, universal, esta integração leva muitos a negar a investigação-acção como processo válido de produção de informação e conhecimento.

Sousa Santos afirma que a ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente com o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida (Sousa Santos, 1989).

Como o conhecimento do senso comum é prático e pragmático

e emerge das trajectórias e das experiências de vida dos sujeitos ou de grupos sociais, o seu diálogo com o conhecimento científico amplia a dimensão do conhecimento. Este diálogo dá origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado.

## **6. Reflexão final**

Terminaremos dizendo que o novo tipo de conhecimento relevante para a formação de profissionais de desenvolvimento humano aceita esta alavancagem do conhecimento profissional no conhecimento proveniente do quotidiano e da experiência no terreno, promove a dimensão contextual (pluriversitária) desse mesmo conhecimento e nele incorpora a dimensão interactiva do desempenho, aceitando que mesmo a componente intelectual e técnica deste desempenho é inerentemente relacional.

# Bibliografia

- Alarcão, I. (Org.) (1996) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. Campos, B. (Coord.) *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon. Presidency of the Council of the European Union.
- Campos, B. (Coord.) (2000). *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon. Presidency of the Council of the European Union.
- Campos, B. (2001). *Challenges of professional teacher education in autonomous universities*. National Institute for Accreditation of Teacher Education. Portugal
- Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (1998). *Dinâmicas locais de formação. Um estudo da actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). *Modelos de integração da educação infantil e básica na universidade*. Colóquio Internacional Perspectivas da Educação para o Ano 2000”, Maio de 1989. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Formosinho, J. (2000 a). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. Campos, B. (Coord.) *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon. Presidency of the Council of the European Union.
- Formosinho, J. (2002 a). *Universitisation of teacher education in Portugal . Strategies of change in teacher education – European views*. Gassner, Otmár (2002), ENTEP, European Network on Teacher Education

- Policies. Feldkirch, Austria.
- Formosinho, J. (2002 b) A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *Encontros e desencontros em educação infantil*. Cortês Editora. São Paulo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007a). Anónimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 295-330). Porto Alegre: Artmed, 293-328
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009) *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto. Coleção Infância. Porto Editora
- Freire, Paulo (1974). *Uma Educação para a Liberdade*, 3ª ed. Porto: Textos Marginais
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2ª ed. Porto: Afrontamento
- Gassner, (2002) (Ed.) *Strategies of change in teacher education – European views*. ENTER, European Network on Teacher Education Policies. Feldkirch, Austria.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*. Vol.14 , pp.835-854.
- Langford, Glenn (1993). La enseñanza y la ideia de practica social. In Wilfred Carr, *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 25-39
- Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada: ensaios de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa. Educa.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da Educação em Portugal*, Porto: Sociedade Portuguesa de

Ciências da Educação (SPCE).

- Nóvoa, A. (1992). *A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores*. In A. Nóvoa e Thomas Popkewitz (Eds.), *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1997). Professionalization de enseignants et sciences de l'éducation. *History of Educational Studies*. Gent: Pedagogica Historica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001) The specific professional nature of early years education and styles of adult interaction, *European Early Childhood Education Research Journal*, (EECERA), vol.9., pp. 57-72.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002 b) O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *Encontros e desencontros em educação infantil*. Cortês Editora. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008) – A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santorro Franco (Orgs), *Pesquisa em acção: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-acção*, Vol 2. São Paulo. Edições Loyola, pp. 27-41
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J, Orgs (2001) *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Colecção Minho Universitária. Livraria Minho. Braga.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pimenta, Selma G. e Anastasiou, Lea.(2002) *Docência no ensino superior*. São Paulo. Cortez.
- Pimenta, Selma G. e Franco. M. Amélia S. (Orgs) (2008) *Pesquisa em acção: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-acção*, Vol 2. São Paulo. Edições Loyola,

- Sá-Chaves, I. (Ed.) (2000). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Santer, T., Buchberger, F., Greaves, A., Kallos, D., (1996). *Teacher Education in Europe – evaluation and perspectives*. Osnabruck.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. & Almeida Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova..* Coimbra. Almedina e CES.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1999). *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa. Rés Editora.



A Pró-Reitoria de Graduação e o GAP - Grupo de Apoio Pedagógico elaboraram os "Cadernos de Pedagogia Universitária" com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em vários contextos institucionais. Nesta oitava edição, o texto do professor João Formosinho, da Universidade do Minho, trata das questões referentes à formação universitária dos profissionais de desenvolvimento humano.