

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Neves Sandrin

(Universidade Estadual Paulista, Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, SP)
(sandrinfatima@hotmail.com)

Eduardo Adolfo Terrazzan

(Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS)
(eduterrabr@yahoo.com.br)

Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

Resumo: Este ensaio aborda o referencial teórico psicológico piagetiano e suas articulações teóricas com a noção de competência (NC), um dos eixos principais da formação de professores. O objetivo é organizar uma síntese com a finalidade de caracterizar as principais noções e processos psicológicos na constituição da NC como subsídio aos estudos na área de formação de professores. O ensaio foi elaborado com metodologia de trabalho teórico, articulando de forma teórica o pensamento piagetiano, o *habitus* de Bourdieu e a noção de competência analisada de uma perspectiva da área de formação de professores e seus referenciais teóricos. Observou-se que os referenciais psicológicos não podem ser estudados à margem dos sociológicos, pois, ao serem isolados, ficariam destituídos de sentido. Como componentes do referencial teórico da NC, os esquemas de pensamento e de ação constituem os elementos que permitem pensar a prática dos professores como formação de um *habitus docente*. Este, ao mesmo tempo, formador e formado, inclui o passado histórico, unindo o social e o mental, o individual e o social, possibilitando a ação, a criação e a inovação.

Palavras-chave: Esquemas de ação. Esquemas de pensamento. Piaget.

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVO

A noção de competência (NC) constitui um dos eixos da educação nacional e também uma "concepção nuclear na orientação" dos processos de formação de professores no Brasil, conforme a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002a). A importância da NC está explicitada por Dias e Lopes (2003, p.1156), no âmbito curricular, ao afirmarem que por "intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva a construir a qualidade da formação docente". Outros autores, reconhecidos por seus estudos sobre as competências, articulam suas análises críticas abordando diversas dimensões das mesmas como, por exemplo, Rios (2002), Ramos (2001, 2002), Tejeda Díaz (2011). As dificuldades no estudo da NC se iniciam pela própria definição de competência. No documento intitulado "Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002b)" define-se competência como a

Capacidade de mobilizar recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 2002b, p.61).

Apesar desta definição em documento legal, não há consenso sobre o conceito da NC, a qual apresenta múltiplos sentidos, constituindo um conceito reconhecidamente polissêmico (LE BOTERF, 2000; PERRENOUD, 2001, PERRENOUD; THURLER, 2002; RIOS, 2002) e que varia de acordo com os referenciais, contextos e interesses aos quais se atrela. Zabala e Arnau (2010) elencam inúmeras definições elaboradas por outros autores ao longo dos últimos tempos, destacando que algumas delas centram-se na estrutura e outras na função. Demo (2010) se posiciona sobre esse debate, tomando posição em uma "perspectiva da formação aprofundada e permanente, comprometida com o desenvolvimento das habilidades humanas, em especial de aprender bem e conviver eticamente" (idem, p.7). Nesse contexto, o sociólogo busca fugir ao conceito de competência entendida na visão liberal como "capacidade individual de se impor à custa dos outros" e opta por uma definição de competência como habilidade, aproximando-se à definição do sociólogo Philippe Perrenoud, o qual define competência como "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações" (PERRENOUD, 2000, p.15). Nessa definição, torna-se importante realçar a ideia de mobilização de recursos cognitivos e sua aplicação em um tipo de situações, o que nos leva ao princípio de transferência de esquemas e seu uso em situação.

Tendo em vista essas considerações e focando a formação de professores para a escola básica, entendemos a pertinência de aprofundamento sobre os referenciais teóricos psicológicos que embasam a NC, expressando um interesse vinculado aos problemas didático-pedagógicos da formação docente (TERRAZZAN; GAMA, 2007; NARDI; BASTOS; TERRAZZAN et al., 2008) e à dimensão prática dos processos de formação de professores nas escolas de educação básica (TERRAZZAN et al., 2007).

Coerente com essas considerações, o presente ensaio aborda a lógica interna da NC e organiza sinteticamente seus fundamentos teóricos psicológicos, de modo a subsidiar as discussões sobre o papel da prática na formação de professores. Para tanto, foi considerada a perspectiva piagetiana e suas relações com a noção de *habitus* em releitura contemporânea de Pierre Bourdieu (1930-2002).

2 METODOLOGIA

O presente ensaio foi elaborado após revisão de literatura e sua redação foi orientada por princípios metodológicos de trabalho teórico. Foram consultados livros e

artigos de periódicos na literatura da área, de modo a organizar os conhecimentos mais relevantes acerca da "noção de competência" e sua relação com as noções de esquemas de pensamento e esquemas de ação elaboradas por Jean Piaget. Os critérios de análise dos dados foram traçados a partir de um suporte bibliográfico sobre a prática docente e inclui a consideração da prática profissional na constituição dos saberes docentes com apoio de autores como Gauthier et al. (2006), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Mizukami et al. (2002), Pimenta et al. (2005) e Tardif (2002).

3 OS ESQUEMAS DE PENSAMENTO E ESQUEMAS DE AÇÃO

A análise dos aspectos psicológicos da NC foi iniciada a partir da leitura dos textos de Perrenoud (1998, 2001, 2002), Ropé e Tanguy (2001), entre outros. Destacamos um texto em que Ramos (2001) cuidadosamente tece uma análise crítica sobre a pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. Buscando compreender essa dinâmica, entendemos ser relevante questionar a lógica interna da NC. Nessa instância, Perrenoud (2000, p.15) auxilia-nos ao enunciar quatro aspectos da NC:

- As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendida por *esquemas de pensamento* [...] que permitem determinar mais ou menos consciente e rapidamente e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra [...] (PERRENOUD, 2000, p.15).

Em síntese, destacamos que as competências mobilizam os saberes em uma situação, logo são práticas; exigem uma atividade mental complexa composta dos esquemas de pensamento que possibilitam a adaptação; no âmbito profissional docente, são construídas nas situações de trabalho. Ante o exposto, o exercício da competência exige operações mentais complexas reunidas na noção de *esquema de pensamento*, uma noção piagetiana que possibilita a determinação e a realização de uma ação adaptada a uma determinada *situação*. Apesar de esse aspecto encontrar-se interligado aos demais, ele será focado isoladamente, de modo a possibilitar melhor aprofundamento em suas definições e pressupostos teóricos, ficando os demais aspectos para outros

textos. Portanto, para o propósito deste ensaio interessa especialmente o quanto a noção de esquemas de pensamento está ligada ao conceito de *habitus* e este, à competência.

No âmbito da formação de professores, Maurice Tardif (2002) articula esses conceitos com a prática, afirmando que

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002 p. 38-39).

Piaget conceitua *esquemas de ação* como "tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, (PIAGET, 1973, p.23-24 apud PERRENOUD, 2002, p.38). Dessa forma, diante de uma situação, o que haveria "de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação". (idem) Assim, importa destacar aqui a transferibilidade de um esquema e a generalização entre situações nas quais se pode aplicar a mesma ação. *Transferibilidade* e *generalização* são características importantes que a NC movimenta e ambas se apóiam nas noções de esquemas de Piaget e em sua teoria de conhecimento, que afirmava

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que lhe imporiam: resultariam de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 2007, p.8).

Em face a esses entendimentos, surge outro problema sobre a impossibilidade para a ocorrência de modificações de um esquema, e o conseqüente rótulo de uma lógica reducionista ou determinista. Segundo Perrenoud (2002), admitindo-se que um esquema guia a ação, seja esta concreta ou mental, este não seria um obstáculo para que ocorra "a variação, a inovação ou a diferenciação a partir da trama memorizada" (idem, p.147). Assim, não se justificaria qualquer acusação de reducionismo ou determinismo.

No âmbito da formação, o grande problema está em como se pode saber da existência dos esquemas, já que estes não podem ser observados diretamente, impedindo a avaliação. Argumenta-se que "a existência dos esquemas só pode ser inferida por um observador a partir da relativa estabilidade das condutas de um sujeito

em situações semelhantes" (PERRENOUD, 2002, p.147-148). Isto quer dizer que é necessário observar o agente em sua prática, além de identificar condutas que ocorrem de forma regular em situações similares. Porém, ainda é verossímil questionar como um sujeito pode se conscientizar de seus próprios esquemas? A resposta a esta questão foi encontrada novamente em Piaget e, nessa colagem teórica da NC, usou-se a ideia de *inconsciente prático* ou noção de *não-consciente*, que corresponde aos conhecimentos pré-reflexivos anteriores à tomada de consciência (VERMERSCH, 1994¹ apud PERRENOUD, 2002, p. 148). A percepção dos próprios esquemas por um sujeito exigiria um trabalho mental de acordo com a natureza da ação, uma necessidade preenchida pelo conceito de *esquema de ação* (PERRENOUD, 2002, p.149), pois para Piaget

as ações não se sucedem por acaso, mas repetem-se e aplicam-se de forma semelhante às situações comparáveis. De forma mais precisa, elas se reproduzem como se, aos mesmos interesses, correspondessem situações análogas; porém, elas se diferenciam ou se combinam em um novo arranjo se as necessidades ou as situações mudam (PIAGET, 1973, p.23 apud PERRENOUD, 2002, p.38).²

4 OS ESQUEMAS DE AÇÃO, DE PENSAMENTO E O *HABITUS* DE BOURDIEU

Na perspectiva piagetiana, a ação adaptada resulta do equilíbrio entre "uma assimilação aos esquemas existentes e uma acomodação à situação" (idem). Dessa forma, a ação é a manifestação de estruturas internas estáveis explicadas pelo entendimento de que, ao se tomar uma decisão, fica fácil entender que esta percorreu os mesmos caminhos para responder a problemas idênticos. Nesse sentido, entende-se que as operações mentais constituem ações interiorizadas, e estas, por sua vez, também dependem dos esquemas". O conjunto de esquemas de uma pessoa em determinado momento de sua vida constitui o *habitus*. Neste caso, o *habitus* pode entendido como um "um pequeno grupo de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos" (BOURDIEU, 1972 apud PERRENOUD, 2001, p. 39). Da colagem teórica de Bourdieu e de Piaget, torna-se possível entender que o *habitus* de um sujeito seria constituído pelos *esquemas de ação* e *esquemas de pensamento* (PERRENOUD, 2002, p.73), unindo o indivíduo e o coletivo, o social e o psicológico. E seria da observação e da análise das práticas que viria a possibilidade de inferirem-se os esquemas de pensamento e de ação correspondentes.

Bourdieu (2009), inspirado no linguista americano Noam Chomsky (1928-), define o *habitus* como uma "gramática geradora" das práticas de um ator. O *habitus* é tratado como uma matriz geradora de percepções, de apreciações e de ações, como se fosse

uma gramática geradora, ideia proveniente da lingüística. Acrescenta-se, portanto, mais um elemento teórico aos anteriores, permitindo uma lógica que amplia o poder explicativo. Em *O poder simbólico*, Bourdieu (2010) explica que, ao retomar o antigo conceito de *habitus*, pode se posicionar contra o estruturalismo e uma filosofia de ação correspondente atrelados à noção de inconsciente de Lévi-Strauss (1908-2009) embutida nos estudos althusserianos, nos quais o agente tinha papel de suporte da estrutura. Com o intuito de focar o "primado da razão prática" de Fichte (1762-1814), Bourdieu buscou o *habitus* no trabalho de Erwin Panofsky (1892-1968)⁴, historiador de arte e neo-kantiano, para quem fez o posfácio sobre formas simbólicas (idem, p. 61). Nele, Bourdieu (1992)⁵ diz "[...] *habitus* pode ser definido por analogia com a gramática gerativa de Noam Chomsky (1928-), como um sistema de esquemas internalizados que possuem a capacidade de gerar todos os pensamentos, percepções e ações características de cultura e nada mais". Chomsky criou a noção de gramática gerativa, possibilitando evidenciar "as capacidades 'criadoras', ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana" (BOURDIEU, 2010a). Bourdieu encontra, assim, uma forma de abrir a possibilidade para a criatividade. Os *esquemas de pensamento* como operações mentais complexas são noções elaboradas por Piaget e constituem, conforme as proposições acima, um aspecto central no desenvolvimento e compreensão da NC. Dessa forma, o aprofundamento teórico nesse aspecto pode representar uma contribuição para argumentação no debate a respeito das competências.

Conforme exposto acima, o uso da NC exige, em primeiro lugar, a sua descrição. Mas como fazê-la? Perrenoud 2002, p.15-16) indica três elementos complementares para a descrição de uma competência:

- os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (PERRENOUD, 2002, p.15-16).

O *habitus* "[...] confrontado com uma situação, realiza uma série de operações mentais que vão garantir a identificação dos recursos pertinentes, sua eventual transposição e sua mobilização para produzir uma ação adequada" (ibidem). A noção de

habitus tem como base a ideia de transferências analógicas de esquemas (transferibilidade), possibilitando a resolução de problemas similares. Exige, portanto, a contribuição do pensamento analógico, um pensamento de natureza comparativa e apoiado nas semelhanças.

5 O *HABITUS* E O PENSAMENTO PIAGETIANO

O *habitus* pode ser transferível para outros domínios de prática, porém, este se diferencia da gramática chomskiana, porque deriva de uma aptidão social que varia de acordo com o tempo, o lugar e as distribuições de poder. Wacquant (2007) afirma que apesar de o *habitus* ser considerado durável, ele não seria "estático ou eterno, isso porque "as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas" (idem). A importância desproporcional dos esquemas que são implantados na infância e as dimensões de passado e futuro são também ressaltadas pelo autor, dado que o *habitus* é gerado por estruturas sociais e tende a produzir práticas moldadas nas mesmas. É composto de camadas, cada uma delas filtrando as últimas experiências e permitindo que os estratos subsequentes de disposições se sobreponham. Ao mesmo tempo que o *habitus* corporifica a história, ele também pode desfazer ou instalar um hiato nas suas determinações passadas. Seria

Aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante, que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo (BOURDIEU, 1980/1990, p.56 apud WACQUANT 2007, p.8).

Dois princípios importantes são fornecidos pelo *habitus*: a sociação e a individuação. A sociação porque as categorias de juízo e ação, "vindas da sociedade, são compartilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc [...]" (idem), de um *habitus* professoral ou docente. Da mesma forma, a individuação ocorre "[...] porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas [...]" (ibidem). O *habitus* é "o princípio não escolhido de todas as escolhas", visto que guia

ações que assumem o caráter sistemático de estratégias, mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica (ibidem).

Em nível da ação individual e da cognição, Bourdieu buscou em Jean Piaget a noção de *estrutura* utilizada como uma matriz para geração da ação, sem envolver a consciência. Devido à usual mistura do termo *estrutura* com o nível de organização, raramente o *habitus* é visto como estrutura (idem). Quando se diz que o *habitus* é uma estrutura estruturada, o sentido é o da noção de estrutura psicológica, portanto, cognitiva de Piaget, pela qual se compreende como as disposições internalizadas do *habitus* permitem ser o ponto de encontro entre as ordens objetiva e a internalizada ou subjetiva.

Assim, ao focar a formulação de Bourdieu, foi possível analisar a influência da psicologia cognitiva no

lado prático do *habitus* como uma "matriz gerativa" de disposições em direção à ação que "torna possível a realização de tarefas infinitamente diversificadas" e através de "transferência analógica" de esquemas que proporcionam a solução de "problemas formulados similarmente", os quais mostram o "domínio de operações" requeridas para adquirir determinados fins (LIZARDO, 2009, p.10).⁶

Nesse conjunto de conceitos destacam-se três desenvolvidos por Piaget: a noção de *transferência analógica e homóloga de esquemas*, a ideia de *esquema incorporado* e a noção de *operação corporal no mundo* (ibidem). Segundo o mesmo autor (ibidem), lamentavelmente os comentários sobre o *habitus* de Bourdieu têm focado principalmente seus aspectos perceptual e classificatório, por diversos motivos já aventados, porém, com a ideia de matriz gerativa, a discussão tem se conduzido como influência indireta da linguística estrutural, especialmente da gramática universal de Chomsky. Para a compreensão desses conceitos, considera-se de fundamental importância a concepção piagetiana de conhecimento e de aquisição de conhecimento.

Para Piaget o "conhecimento consiste primariamente em estruturas cognitivas que ajudam a transformar e são, por sua vez, transformadas pelo ambiente" (LIZARDO, 2009, p.13). Ele reconhece também que o conhecimento tem características importantes de ser sempre: social, prático e ligado à ação. Assim, não poderá ser individualista ou puramente cognitivo no sentido exclusivamente simbólico-representacional (idem, p.13). Nessa visão, o conceito piagetiano de conhecimento se aproxima da conotação que o termo "cognitivo" possui contemporaneamente para a ciência cognitiva e inteligência artificial, assim como o sentido atribuído por Bourdieu. Porém, é necessário destacar que o termo assume conotações diferentes nas ciências sociais e nas ciências cognitivas.

Para as ciências sociais, "cognitivo" é referido de forma contrária à ação prática, estando associado ao processamento de informação e representação. Porém, nas ciências cognitivas, esse processamento possui três etapas: a. liberação da informação do ambiente; b. transformação do estímulo perceptual em representações abstratas do ambiente, algo conhecido como *schemata* ou esquemas e como cognição na sociologia (ibidem); c) ocorre quando o organismo responde com uma ação para transformar ou para responder às representações ambientais que a partir da estimulação sensorial. Desta forma, é cognitiva a sequência constituída de percepção-processamento-ação, não se caracterizando apenas como símbolo-manipulação (ibidem).

Piaget enfatizou as estruturas cognitivas como *esquemas corporais* e *operações* geradas por eles, possibilitando a capacidade de transformação dessas estruturas representacionais em planos de ação do mundo, que fossem reconhecíveis e, dessa forma, se pudesse adquirir novas estruturas cognitivas pelo processo de retroalimentação obtida no fazer prático no ambiente (ibidem). Nessa dinâmica, dois aspectos são importantes: a) para Piaget, o conhecimento tinha natureza primeiramente operatória; b) seu desenvolvimento resulta da dialética entre sistemas estruturais diversos, isto é, entre a operação ativa e a representação cognitiva.

Nesse momento, cabe questionar como Bourdieu arquitetou a possibilidade de que o *habitus* teria valor operativo? Novamente Piaget está na origem dessa relação, pois Bourdieu trabalhou com a ideia de *operação* do *habitus* influenciado pelas concepções piagetianas de conhecimento e que se referem à construção de sistemas de transformação, possivelmente isomórficos à realidade (ibidem). Essa seria assim, segundo Lizardo (2009), a contribuição principal de Piaget para o corpo conceitual de Bourdieu, no qual o conceito chave do *habitus* seria sua capacidade de estruturar e ao mesmo tempo ser estruturado.

6 IMPLICAÇÕES FINAIS

Buscando subsidiar os estudos sobre a razão prática na formação docente, o presente ensaio apresentou uma síntese da fundamentação teórica psicológica piagetiana da NC e suas relações com a noção de *habitus* de Bourdieu, um *modus operandi* da transformação do social em mental, a base para a ação. Portanto, atinge o objetivo de se buscar a compreensão da lógica interna da NC em seus aspectos psicológicos, refletindo sobre as possíveis implicações do trabalho para a melhor compreensão da prática pedagógica e a NC. É possível inferir nessa perspectiva, agora

entendida como sócio-psicológica, a formação de um *habitus* docente que inclui conhecimentos teóricos e experienciais adquiridos ao longo de todo o percurso pessoal e profissional do professor. Esse *habitus* corporifica uma história profissional, tendendo a reproduzir as práticas que a tem como modelo. Assim, tende a se manter, por ser resultante de estruturas sociais históricas. Ao mesmo tempo, o *habitus*, sendo formado de esquemas de pensamento e esquemas de ação que devem ser mobilizados em uma situação que o sujeito enfrenta, ele pode ser modificado, alterado e, assim, possibilitar a criatividade e a inovação. O recurso ao pensamento piagetiano permite entender a lógica interna da noção de competência superando as dualidades da filosofia do sujeito e objeto, do individual e coletivo. Permite que, na formação de professores, se possa ter maior clareza dos processos de origens plurais com a NC com a qual se lida cotidianamente.

NOTAS

- 1 VERMERSCH P. (1994), *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- 2 PIAGET J. (1973), *Étiologie et connaissance*, Genève: Denöel-Gonthier.
- 3 Original de 1989.
- 4 PANOFSKY, Erwin. *Architecture gothique et pensée scolastique*: précédé de L'abbé Suger de Saint-Denis, Paris: Ed.de Minuit, 1972. Tradução Pierre Bourdieu.
- 5 BOURDIEU P. (1992) *Postface to Erwin Panofsky, Gothic architecture and scholasticism*. In: *The premodern condition*. Medievalism and the making of theory. Apêndice III, 2.ed. Chicago, Chicago Press, p.221-242.
- 6 Tradução de M.F.N.S.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- _____. *O poder simbólico*. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.
- BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. 2002a.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002b. 174p.
- DEMO, P. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Édition d'Organisation, 2000.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

- GUEDIN, E.; ALMEIDA, M.I de; LEITE, Y.U.F. *Formação de professores*. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LIZARDO, O. *The cognitive origins of Bourdieu's habitus*. Monografia, University of Arizona. 29p, 2009. Disponível em: <http://www.nd.edu/~olizardo/papers/jtsb-habitus.pdf>. Acesso em 10.set.2010.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos/BR: EdUFSCAR, 2002.
- NARDI, R.; BASTOS, F.; TERRAZZAN, E. A. *Práticas pedagógicas e processos formativos de professores na área de ensino de ciências e matemática* (Relatório de pesquisa referente a projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008. (Não publicado)
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre/BR: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. et al. Introdução. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2.a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-22.
- _____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: a análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.) *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-22.
- _____. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'Education* (Montréal), v. 24, n.3, p. 487-514, 1998.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI*. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. 3.ed.São Paulo: Martins fontes, 2007.
- PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, M. N. . A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.
- RAMOS, M. N. . A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 01-64, 2001.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROPÉ, F.;TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2.ed. Campinas/BR: Papirus, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TERRAZZAN, E. A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis/SC. *Anais...* ABRAPEC, 2007.
- TERRAZZAN, E.A.; GAMA, M.E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. *Educação e Linguagem*, n.15, p. 161-192, jan-jun 2007.

WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de habitus. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, RBSE, João Pessoa, PR, v.6, n.16, p.5-11, 2007.

ZABALA, A; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2009.