

PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.

Hilda Mara Lopes Araújo (UESPI/Faculdade Piauiense)

GT 02 - Formação de Professores

A atividade docente, notadamente no nível superior, tem gozado de prestígio nos últimos anos. A constatação desse fato tem se dado pelo enorme manancial teórico sobre formação de professores universitários, suas práticas pedagógicas, profissionais, sintetizada em um fazer que envolve saberes, competências e habilidades específicas e apropriadas ao exercício da função de professor. Desse ponto de vista, no entanto, interroga-se: como se identificam os profissionais que se encontram no exercício da docência? Estão estes profissionais preparados para exercer a profissão de professor? Como conseguem, no exercício da docência, aliá-la à pesquisa?

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002:35), “quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor.” Essa constatação traz no seu bojo uma questão fundamental: a necessidade da formulação de políticas para o ensino superior que contemplem o ensino e a pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão docente, naquele nível.

Quanto ao desempenho do professor, como este se prepara para exercer a docência? Estudos têm mostrado (Benedito, 1995:131 apud Pimenta e Anastasiou) que:

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

A constatação dessa realidade tem levado instituições de ensino superior a gestar iniciativas que favoreçam ao professor uma formação contínua e em serviço por meio de encontros pedagógicos, palestras com cunho didático, enfim, temáticas que procuram orientar o professor no exercício da sua função. Muitas Instituições de Ensino Superior estão, inclusive, criando programas de apoio ao docente procurando dessa forma suprir as lacunas que o professor tem na área pedagógica. Observa-se inclusive, uma certa desvalorização por parte de profissionais liberais que se encontram no exercício da docência, quanto a participação e apreensão desses saberes na área pedagógica. De um modo geral, essas iniciativas não são de todo internalizadas pela classe docente onde há o pressuposto de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar.

De acordo com Garrido e Anastasiou (2002:36):

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O professor, ao ingressar na docência superior, costumam receber dos coordenadores de curso, as disciplinas que deverão ministrar com os ementários já prontos

para elaborar os planos de curso . O planejamento da disciplina é feito solitariamente, sem discutir com colegas com maior experiência que possam apreciar os conteúdos, a metodologia de ensino, a metodologia de avaliação, os recursos de ensino, enfim, os componentes fundamentais de um plano. E é assim, solitariamente, que constrói seu planejamento e responsabiliza-se pela docência que acaba de assumir. A própria Instituição, por sua vez, não acolhe o professor encaminhando-o de início para um curso de preparação didático-pedagógica cuja prática poderia ser continuada. É comum que os próprios coordenadores de curso vivam as mesmas angústias por serem oriundos da mesma formação que o professor recém-contratado, podendo fazer muito pouco desse ponto de vista.

Considerando que o planejamento é uma das etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, essa etapa é negligenciada do processo e, conseqüentemente, a docência realiza-se de qualquer forma. Os professores, em sua caminhada solitária, não prestam contas de suas ações, não fazem relatórios como normalmente acontece nos processos de pesquisa, rigorosamente controlados institucionalmente.

As conseqüências advindas dessa situação são rapidamente capitalizadas pelos alunos que se queixam com freqüência que o professor tem conhecimento específico mas não tem didática; não sabe ministrar uma aula; as avaliações elaboradas são confusas e assim por diante.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, tem se tornado uma discussão em âmbito não somente nacional, mas também, internacional. O que tem motivado tais discussões, além do proposto anteriormente, tem sido a expressiva expansão da educação superior e a grande quantidade de docentes para suprir estas demandas. É, portanto, um mercado bastante atrativo para profissionais liberais.

Pimenta e Anastasiou (2002:38) apresentam dados da Unesco que demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. Por outro lado, os professores, em sua maioria são improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica, segundo as autoras.

Somam-se às preocupações acima mencionadas, as exigências advindas do próprio Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com políticas que claramente evidenciam a qualidade do corpo docente que as IES deverão ter, com exigências que passam pelo IQCD - Índice de Qualificação do Corpo Docente; Formação didático-pedagógica; políticas de capacitação e de avaliações de desempenho; produção acadêmica; publicações, ou seja, o forte controle exercido pelos órgãos públicos revelam claramente as políticas que as Instituições de Ensino Superior deverão engendrar no intuito de fortalecer a formação dos professores do magistério superior. Considera-se, desse ponto de vista, que a qualificação é fator-chave no fomento da qualificação em qualquer profissão, especialmente na educação, pelas constantes mudanças que vivencia.

A universidade moderna, na concepção de Moaci Alves Carneiro,(1998:125), desempenha quatro funções essenciais:

- i) forma profissionais;
- ii) oferece educação em nível avançado;
- iii) realiza estudos, pesquisas e investigação científica;
- iv) por fim, funciona como instituição social. Nesta condição, procura construir respostas alternativas aos grandes desafios da sociedade contemporânea, marcada por profundas dessimetrias sociais.

Entendemos, nessa perspectiva, que somente com um corpo docente com um alto grau de qualificação é que se poderá construir uma Universidade que, ao desenvolver o

ensino, a pesquisa e a extensão, procura fomentar conhecimentos para responder aos problemas do nosso País e do mundo.

Ainda nessa linha de raciocínio, mister se faz entender que, em uma sociedade cambiante em que as relações de trabalho são igualmente mutantes inclusive com a redução da empregabilidade, verifica-se um afluxo de profissionais liberais, desempregados, emigrando para as IES, uma vez que as ofertas de emprego estão em expansão e os salários quase sempre no setor privado são convidativos.

A essa compreensão alia-se outra, a de que a sociedade atual exige dos trabalhadores uma permanente requalificação como condição do trabalho (Pimenta e Anastasiou; 2002:39). Como consequência temos uma oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato e Stricto sensu, justamente para atender a essas demandas..

A expansão da pós-graduação é estimulada pela própria LDB nº 9394/96, que trata em seu Art. 66, do seguinte:

a preparação para o exercício do magistério superior e que este far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo Único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A exigência posta pela lei e, mais especificamente, o Decreto 2.207/97, determina a quantidade de professores titulados que deverão exercer a docência em nível superior, assim estabelecido: no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação Stricto sensu, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos, (Pimenta e Anastasiou; 2002:40).

A lei, ao estimular a preparação para o exercício da docência superior a ser realizada prioritariamente em nível de pós-graduação Stricto sensu, tem provocado uma procura muito grande por esses cursos, sobretudo aqueles voltados para a Educação. Todavia, como uma maneira de suprir lacunas no que se refere à formação para a docência, há uma demanda por capacitação que tem estimulado a proliferação de cursos de pós-graduação Lato sensu, a exemplos de especializações em Docência do Ensino Superior e similares ou, até mesmo a inserção da disciplina Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, como via para orientar o profissional no exercício da docência.

Na discussão Didática e docência no ensino superior tem-se aqui, o cuidado em evitar a supremacia da Didática como “método único e o poder supremo das técnicas de ensinar” conforme fica evidenciado em estudos realizados por Pimenta e Anastasiou (2002:58):

Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua em universidades. Partindo de necessidades coletivamente detectadas, busca deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquirido em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou filmes e outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e,

intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência do ensino superior.

A valorização do exercício do fazer pedagógico, as experiências dos professores, os saberes emanados da sua prática constituem instâncias de formação docente devendo, desse ponto de vista, serem valorizados. O papel da Didática seria o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, para que, de “posse” deles, possam fazer uma avaliação de sua prática, a fim de reformulá-la e projetá-la “para frente”. Os saberes oriundos da experiência, trazem no seu bojo, exemplos de práticas ricas de sentido, criativas, que contribuem para o fortalecimento da formação do professor e, conseqüentemente, para elevar o nível de conhecimento do aluno. Por isso não deverá jamais ser “engessada” por uma Didática tecnicista, castradora da criatividade. Entendemos que é nessa caminhada que o professor vai construindo sua identidade como docente do ensino superior.

A constatação da necessidade de uma formação profissional para o exercício da docência com conhecimento oriundo do campo da Didática deve igualmente valorizar a pesquisa como um atributo de todo aquele que está imbuído no propósito de ensinar. Ensino e pesquisa são funções da Universidade que se confundem com as funções do professor universitário o que significa que a pesquisa deve ser parte integrante do seu trabalho. É necessário que o professor se envolva com projetos de pesquisa, tanto aquelas motivadas por sua própria prática pedagógica quanto as pesquisas chamadas acadêmicas ou científicas.

À luz dos estudos realizados por Marli André (2001:55), indagações têm sido feitas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática do docente:

- Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas?
- Como formar o professor pesquisador?
- Como possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente?

As discussões em torno da problemática da pesquisa na formação do professor são recentes. Seu crescimento deu-se no final dos anos 80 acentuando-se ainda mais a partir da década de 90. Esse movimento teve repercussão não somente no Brasil, mas também em âmbito internacional.

Os principais representantes internos e externos desse movimento foram:

Demo(1994) e sua pesquisa como princípio científico e educativo; Ludke(1993) e sua defesa em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André(1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente e outros. Na literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner:1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse(1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório (André:56-57).

É lugar comum entre esses educadores a imbricação teoria-prática na formação docente o que é possibilitada pelos conhecimentos oriundos do saber científico, o que ocorre pela via da pesquisa, da experiência e da formação didático-pedagógica.

Se é verdade que na formação do professor há a necessidade de se contemplar a pesquisa e entendemos que é assim que deverá ser, então temos que investigar que condições o professor tem para realizar a pesquisa. Pensamos que, primeiramente, é preciso entender os conceitos de ensino e pesquisa naquilo que é comum e que os diferencia. Sim, porque é preciso entender que o ato pedagógico é distinto do ato de pesquisar. Bernard Charlot (2001) citado por André (2001:58), defende que:

Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula, [...] argumentava que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, ‘ a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade’. O ensino [...] tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente.

A postura do professor no exercício da docência requer conhecimentos e habilidades específicas ao bom desempenho da função. Isso significa que uma atuação dessa natureza exigirá conhecimento sobre processos de ensino–aprendizagem, metodologia de ensino, metodologia de avaliação, objetivos e outros, sem contar as inúmeras situações marcadas pela complexidade em que o professor precisa aprender, como diz Morin, “a navegar em mares nem sempre favoráveis”. As situações de ensino são, conforme assinala André, marcadas pela urgência e pela incerteza. Tem, portanto, suas especificidades, sua natureza, como bem lembrou o autor, axiológica e política.

A pesquisa por sua vez, requer uma inteligibilidade própria sendo preciso que o professor produza conhecimentos a partir de bases teóricas já produzidas, de coleta e análise de dados, testagem de hipóteses realizadas de forma sistemática e com o rigor próprio da ciência. Para essa tarefa o professor precisa de tempo e espaço, de bibliografia adequada e atualizada. Enfim, de condições necessárias para o cumprimento dessas tarefas. Além, é claro, do domínio dos procedimentos metodológicos fundamentais à elaboração e execução da pesquisa.

Na concepção de Marli André (2001:60):

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar ; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Concordando com as palavras do autor ressalte-se ainda que a formação do professor pesquisador não se faz no imediatismo de pseudo-políticas acadêmicas que visam, tão-somente, mostrar quantitativos de trabalhos a organismos que monitoram a educação no ensino superior. Tampouco deve tentar camuflar deficiências presentes na instância da docência superior. E aqui um outro cuidado se faz presente: ao tornar a pesquisa a “menina dos olhos da universidade”, freqüentemente negligencia-se a docência já que pesquisa proporciona mais mérito ao ensino superior.

E, por fim, cumpre indagar: como articular o ensino e pesquisa na formação docente? No que se refere à formação docente, essa vinculação poderia se dá no momento em que docentes resolvem proceder a investigação da sua prática, ou seja, explicitar como ocorrem os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido “*a priori*,” como dizem Abramowicz e Mello(2000:143). Os estudos acerca da própria prática, força uma reflexão sobre a mesma, advindo daí, a possibilidade de averiguar os pontos fortes e fracos presentes na atuação do professor. Afinal, o cotidiano de uma sala de aula é permeado por uma série de situações que muito bem podem ser pontos para investigação. Estas pesquisas realizadas à luz de um rigor científico podem ser levadas à sala de aula e discutidas com os estudantes podendo ser foco de incentivo à prática da pesquisa. Igualmente poder-se-ia instituir a pesquisa nos projetos de cursos nas disciplinas que integram a matriz curricular com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores.

E quando essa formação docente é requisitada de professores liberais que não estão atuando em cursos que formam professores?

Algumas possibilidades podem ser elencadas como tentativa de resposta a essa questão. Primeiro é preciso que as instituições incorporem a idéia de que uma educação de qualidade passa, inexoravelmente, pela imbricação docência e pesquisa se decidem favorecer ao estudante uma formação com elevado nível de cientificidade. Afinal, apostar no modelo exclusivo da *verbosragia* é insuficiente para esta formação, além de representar um atraso na preparação de um profissional que se deparará com um mercado de trabalho altamente competitivo e exigente. Dessa forma, uma possibilidade concreta poderia ser viabilizada pela vinculação da pesquisa a disciplinas curriculares como, por exemplo, a Metodologia da Pesquisa, com uma orientação já voltada para a elaboração do projeto de pesquisa e, mais adiante, a operacionalização dessa pesquisa sob a batuta de professores com experiência nessa área; a realização de eventos científicos poderia configurar instâncias concretas de ações, de modo que pudessem converter-se na criação de uma cultura na universidade voltada para uma docência que se alia à pesquisa. Nesses eventos científicos, dar-se-ia oportunidade para que professores e alunos fizessem exposição de trabalhos para a avaliação crítica e, assim, proporcionar o refinamento do conhecimento.

As monografias ou trabalhos de conclusão de curso, seja na graduação, ou na pós-graduação em disciplinas curriculares, seriam também situações evidentes de imbricação ensino-pesquisa.

Uma interessante possibilidade de estimular os docentes a trilhar nos caminhos da pesquisa, seria por meio da criação de programas institucionais de pesquisa, onde os professores, ao serem contratados, teriam parte de sua carga horária destinada à prática da pesquisa, bem como receberiam bolsas para desenvolver seus projetos. Caberia às IES, institucionalizar suas linhas de pesquisa com temas aglutinadores em torno de temas centrais, de onde se originariam projetos de pesquisas que guardam afinidades entre si. O professor deverá estar integrado a um grupo de pesquisa, cujo projeto deverá ser apreciado pelo colegiado do curso ao qual o professor pesquisador está vinculado. Esses projetos deverão, posteriormente, passar pela avaliação de Conselhos Superiores nas IES, para serem

definitivamente aprovados. Deverão ser emitidos relatórios mensais pelos professores pesquisadores para acompanhamento do processo de investigação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou outro organismo similar na IES.

Os estudantes poderiam participar das atividades de pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, vinculando-se aos projetos de pesquisa propostos pelos docentes pesquisadores. Caberá à IES regulamentar o Programa Institucional de Pesquisa, assim como o Programa de Bolsas de Iniciação Científica do qual fará parte o aluno .

O sentido de se discutir a formação do professor tendo em vista o exercício da docência e da pesquisa articulados não deve de todo, esgotar nosso entendimento sobre o que é ser professor e o que é necessário para sua formação. A indagação sobre o que é ser professor deve estar latente na mente daqueles que tem na educação não apenas um ofício no sentido prático da expressão mas , sobretudo revela-se na complexidade mesma desse exercício. Significa dizer que ser professor é *perder-se* na pluralidade das leituras do mundo repleto de relações interpessoais, intra e intergrupais com as riquezas, experiências e aprendizagens que vão se construindo nessas relações. Nesse sentido não se separa do que é ser professor e o que é necessário para a sua formação das dimensões do saber, do saber fazer, saber ser e saber conviver. O Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (2001:101) aponta pistas e recomendações para o desenvolvimento de uma educação que deve prolongar-se por toda a vida e que , para isso deve apoiar-se em quatro pilares, a saber:

- aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão dos outros e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

As ponderações mencionadas acima revelam fortes potenciais que devem colocar todos nós numa permanente indagação sobre o que é de fato, ser um professor e como devemos construir uma formação para a docência em que estejam presentes tão significativos conhecimentos, imprescindíveis para todo aquele que assume o compromisso de ajudar seres humanos no seu processo de formação.

Embora consideremos que o foco da nossa atenção é a formação docente voltada para o ensino superior na perspectiva da articulação docência e pesquisa não poderíamos deixar de mencionar a necessidade de uma formação que contemple o professor como um ser humano totalizante, ou seja, um ser que sente, que convive com outros seres

humanos, que age, que conhece. Desse ponto de vista, compartilhamos com Lobo Neto que diz, em artigo da Revista Formação (2002:7):

“ser professor pressupõe ‘mais do que o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir’. O que se exige é a compreensão plena das questões envolvidas em seu trabalho, isto é, a capacidade de identificá-las e resolvê-las autonomamente, responsabilizando-se pelas decisões tomadas. Significa, portanto, uma capacidade e atitude críticas que lhe permita avaliar seu trabalho, suas opções, suas decisões. Mas, como ser professor é também um ‘ser com outros’, um exercer conjuntamente a prática social de educar, é necessário interagir ‘cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade’ que o reconhece e dele espera o exercício profissional docente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI)*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC: UNESCO, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FORMAÇÃO/ Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. V. 2, n. 4, 2002.- Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de(orgs). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.