

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ENSINO E PESQUISA¹

PIMENTA, Selma G.

Professor Titular – Faculdade de Educação - USP

A problemática profissional do professor do ensino superior precisa ser considerada tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional. O que identifica um professor? E um professor universitário? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão de modo geral. No que se refere à formação, os estudos têm mostrado 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”. (Benedito, 1995:131).

A construção da identidade dos docentes do ensino superior parte da consideração do ensino e da pesquisa, enquanto atividades inerentes à atividade docente nesse grau de ensino. Para explicitar essa tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, é necessário retomar seus pressupostos no que se refere à concepção de ensino e de professor: o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela atribuídos. Como tem se dado o desenvolvimento profissional continuado do docente do ensino superior? Sabemos que a docência exige o domínio do método de ensino. Em que consiste esse método e em que nível se dá nosso domínio quanto ao mesmo? Qual a valorização profissionalmente conferida ao domínio do método de ensino pelos docentes universitários, pelas instituições de ensino superior e pelo sistema legal?

Pela atual legislação, constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado. Pode-se verificar que, nos quadros docentes existentes hoje nas instituições de ensino superior, temos um contingente significativo com experiência sistemática de pesquisa, vivenciada ao cursar as especializações e mais especificamente os mestrados e doutorados. Conforme Censo do Ensino Superior, INEP/MEC, 1998, dos 165.122 professores universitários, 35% (57.766) possuem especialização, 27,5% (45.482) concluíram mestrado e 18,8% (31.073), concluíram o doutorado. Mesmo considerando apenas as experiências de mestrado e

¹ O texto contém uma elaboração a partir de excertos do livro PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez Ed. 2005 – 2ª. ed.

doutorado como sistematização de pesquisa e, portanto, de apropriação de seu método, teríamos já um total de 46,3% do professorado com este domínio. Pode-se considerar, portanto, haver um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo fundamental da pós - graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem ocorrendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais, e em decorrência também da exigência legal.

No entanto, verifica-se que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes não é garantia da excelência no desempenho pedagógico. Pesquisar e produzir conhecimentos são objetivos da pós – graduação. Os docentes, quando participam dos programas de pós - graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisar. Para explicar em que consiste o método de ensinar com pesquisa e a importância de pesquisar o ensinar, apresentamos inicialmente em que consistem os dois métodos, o de ensino e o de pesquisa e os resultados dessas ações comuns ao docente, no ensinar e no pesquisar. Para tanto, far-se-á a seguir uma análise explicitando os componentes presentes nos dois métodos, em relação às finalidades do ensino e da pesquisa. Esses componentes são: os sujeitos envolvidos, o tempo, os resultados, o método e o conhecimento.

Na atividade de pesquisar, esses componentes se configuram como se segue.

Quanto aos *sujeitos envolvidos*, na pesquisa o trabalho pode ser efetivado individualmente ou em grupo, sendo mais comuns os processos individualizados, pois o momento de cursar as disciplinas dos programas de pós - graduação, o que se realiza em grupo, nem sempre está diretamente associado ao tema/problema de pesquisa. Pode haver momentos de composição em duplas, grupos e momentos individuais, mas formalmente o pesquisador, iniciante ou não, terá necessariamente, a parceria do orientador ao longo das diferentes etapas da pesquisa.

O *tempo* é outra variável a ser considerada: na pesquisa é habitualmente previsto em blocos conforme o projeto ou o nível de avanço da pesquisa, comportando alterações justificadas, por imprevistos, levantamento de novos problemas ou questões a superar, novos processos estando desta forma submetido a uma certa flexibilidade.

Os *resultados* obtidos na pesquisa se constituem no conhecimento gerado a partir do problema pesquisado, o que pode resultar em confirmação da teoria existente ou levar a revisão parcial ou total do referencial científico estudado, na busca das explicações das determinações da realidade, essencialmente dinâmica. O conhecimento obtido, por ser sempre histórico e temporal, se constitui em síntese que precederá as novas sínteses dos quadros teóricos futuros. Esse novo conhecimento, que refuta ou confirma hipóteses, respondendo a questões ou problemas da realidade, por incorporação ou superação das teorias existentes, possibilita ou não novas teorias científicas.

Quanto ao *método*, ele é definido ao se propor o problema a ser pesquisado, uma vez que há uma estreita e direta relação entre o objeto, o campo de conhecimento ao qual se refere e o método de apreensão de seus determinantes. Habitualmente trabalha-se com métodos já existentes, que refletem modelos científicos já testados e aceitos pela comunidade científica, havendo, portanto, clareza das etapas a seguir na busca da solução

do problema pesquisado. Ao longo do processo recebe-se assessoria do orientador ou do grupo de pesquisa do qual se participa.

Esses são, resumidamente, aspectos essenciais desenvolvidos na vivência de uma pesquisa sistematizada, efetivada pelos docentes de ensino superior em seus mestrados e doutorados. As sínteses obtidas, via de regra, virão compor programas das disciplinas pelos quais os docentes são responsáveis. Às vezes o programa disciplinar acaba se reduzindo ao tema pesquisado pelo professor, ficando o papel docente reduzido ao repasse e à formação dos alunos reduzida a um módulo.

Na atividade de ensinar, esses componentes se configuram como segue.

Quanto aos sujeitos envolvidos, na atividade de ensinar o professor se confronta com *outros sujeitos*. Em primeiro lugar, seus *pares institucionais*: chefias departamentais, coordenadores e colegas docentes, que colegiadamente devem planejar a organização curricular da qual farão parte os alunos. Um primeiro desafio aí já se coloca: trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum a ser efetivado no projeto do curso específico onde atua como docente. Neste projeto de curso específico serão definidas as decisões que competem a sua disciplina. Ou no caso de instituições com organização curriculares mais avançadas² ao quadro do programa de aprendizagem em que atuará e do momento do curso em que se inserem as atividades de integração curriculares. Assim, exige-se uma relação muito diferente da relação determinada pela pesquisa, que envolve orientador e orientando.

Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é colocar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, alterar formas inicialmente pensadas por outras definidas pelo coletivo: exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir, alterar o processo pensado inicialmente.

Além da equipe docente, o professor se confronta com *outros sujeitos* do processo na pessoa de seus *alunos*, que constituem a razão de ser da profissão docente. Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem e na maioria das vezes, muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula. Esses grupos interagem com os docentes por períodos determinados (semestrais ou anuais) e não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com outro. Novamente, a atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente.

O *tempo* no ensino se estrutura diferente do tempo na pesquisa: não há flexibilidade, tendo o processo de ensinar e aprender que se adequar ao semestre (4 meses

² Refere-se à novas formas de organização curricular, como por exemplo, os Programas de Aprendizagem por Projetos, por Atividades, por Eixos Conceituais Comuns, por Problemas, por Temas, que integram várias disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, contribuindo para se superar a visão fragmentada de conhecimento e a justaposição de disciplinas características do currículo em grades. A respeito de experiências de natureza interdisciplinar, vide Braga, A. M., Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação, in Leite, D. (org), Pedagogia Universitária, Porto Alegre: Editora UFRGS. 1999.)

de aulas) ou ano (8 meses em média) para os fechamentos necessários ao programa previsto. A adequação temporal dos cronogramas curriculares se constitui em desafios e limites legais existentes no processo de ensino.

Quanto aos *conhecimentos* a serem trabalhados, diferentemente da situação de pesquisa, trata-se de conteúdos já existentes, sistematizados, elaborados e organizados, em sínteses mais ou menos definidas para serem apropriadas, no sentido de se tornarem próprias aos alunos, o que deve ocorrer sob a orientação do professor mas sob responsabilidade conjunta. Os conhecimentos devem ser traduzidos pelos sujeitos do processo, professores e alunos, em relação ao quadro teórico da disciplina, do programa de aprendizagem e ao do curso como um todo, considerando-se os elementos a que todo conhecimento está submetido, ou seja, ao movimento, a mudança, as contradições, destacando-se sempre seus determinantes e nexos internos. Novas sínteses ocorrem, então, tanto produzidas pelo docente que ao efetivar a ação de ensinar os conteúdos acaba por reorganizá-los sob forma qualitativamente superior, quanto por parte dos alunos, motivo pelo qual diz que a construção de conhecimento (que para ele é novo) se efetivou ao ocorrer a apropriação dos conteúdos.

Quanto aos *resultados*, o ensino deve propiciar novas elaborações e novas sínteses, tanto pelos professores quanto pelos alunos, em relação aos conhecimentos e processos, ampliando-se dessa forma a herança cultural, propiciando que o aluno construa uma apreensão sempre qualitativamente superior sobre os quadros teóricos e a própria realidade.

A respeito do *método* de ensinar e de fazer aprender, o mesmo depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade como é habitualmente chamada, e toma a disciplina que leciona com fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, com fim em si mesmo, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro. Entretanto, é possível considerar-se a ciência de modo diferente no qual o método é, inicialmente, determinado pelo campo disciplinar por sua lógica própria interna, por seus conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção, e considera a forma de apreensão objetivada pelos sujeitos envolvidos, sendo todo o processo planejado, deliberadamente, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico. Desse modo, o método deve ser construído em parceria. Embora se tratando de responsabilidade compartilhada, inclui ações diferenciadas de professores e alunos.

Pode-se constatar, por essa breve descrição, que o método de ensino ou o ato de ensinar tem especificidade própria e não comporta modelos pré-estabelecidos com etapas a serem seguidas e que, por sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática e, portanto, de pesquisa por parte daqueles que pretendem efetivá-lo com competência e seriedade.

Considerando essas diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, talvez não seja mais necessário procurar entender porque um excepcional pesquisador não é

necessariamente, um excelente docente. Porém o que significaria pesquisar nossa própria prática docente?

Pesquisar a própria prática, na sala de aula é ação realizada com intencionalidade revela que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou “bico”. A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades demandadas pelo modelo vigente de desenvolvimento (o que explica o senso comum a respeito do docente universitário que necessitaria apenas conhecer sua área de atuação, para ser bom professor), na profissionalidade é preciso ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade.(Cavallet,1999).

Na origem da escolha por uma profissão estão presentes ideais, objetivos sociais e conceitos. No processo de formação acadêmica há conteúdos específicos e regulamentação profissional a serem considerados. Na atuação profissional estão presentes a autonomia, as entidades representativas e código de ética, de modo a que se possa obter transformações da realidade, realização de projetos de vida e reconhecimento social. (Cavallet, 1999). Embora o mercado de trabalho apresente possibilidade crescente de número de vagas nas instituições de ensino superior, somente na medida em que formos capazes de transformar um simples emprego ou bico em profissão é que estaremos contribuindo para a construção de uma categoria profissional significativa na sociedade e, representativa e reconhecida por ela como tal.

O profissional que inicia sua atuação como professor e que já exerce sua profissão de origem como projeto de vida, com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando desenvolvimento social, terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender as demandas normais da sociedade através da repetição de soluções já concebidas por outros. Porém, no exercício da profissão de origem terá do processo de profissionalização continuada, uma vez que conceber novas saídas para a situação de ensinar exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática da própria prática.

A maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu nos cursos de mestrado e doutorado habilidades referentes ao método de pesquisa, que, como vimos, possui especificidades bem diferentes do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional. E um dos caminhos tem a ver com a participação em processos de profissionalização docente continuada, que passa pela reflexão e pesquisa da própria prática em sala de aula.

Para a pesquisa da sala de aula, é necessário um posicionamento de abertura, de flexibilidade e coragem no enfrentamento de nossa ação profissional; trata-se de uma ação profissional, do profissional professor e não apenas de um profissional de outra área que

ocupa uma sala de aula na universidade, ficando à frente a um grupo de alunos visando, repassar o conhecimento existente. O mercado de trabalho para professores tem sido aberto nas inúmeras instituições de ensino superior que, por constituírem-se em demanda imediata, poderão ser ocupadas por diferentes profissionais. Estes em geral recebem um “treinamento” visando a aquisição de competências técnicas imediatas para solução de problemas, tomados de forma descontextualizada. Mas para a vocação científica da universidade são necessários projetos e programas de formação, que vem hoje sendo denominados de profissionalização inicial ou continuada ou de desenvolvimento profissional do professor, com vistas à construção da identidade profissional paralelamente ao processo de atuação em sala de aula. E esta deve ser nossa briga. Individualmente, coletivamente e institucionalmente é necessário exercê-la. O ponto de partida possível é a análise dos elementos existentes no processo: nós e nossa identidade pessoal; os alunos e o desafio de melhor apreender as formas de manifestação e comunicação com os frequentadores da universidade de hoje; os elementos do quadro teórico prático postos a nossa disposição pela Pedagogia existente; os conteúdos da disciplina ou do programa de aprendizagem de nossa responsabilidade, e a dinâmica relacional que envolve todos estes elementos. É preciso intensificar este processo de pesquisa, ação a ser efetivada pelo próprio profissional docente.

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematização de princípios norteadores de possíveis ações e nunca de modelos.

A pesquisa da prática individual e coletiva e seus determinantes, possibilita a construção de um pensar compartilhado, em relação às nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e ocorrências efetivadas em relação aos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Possibilita uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional possibilitando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.

A pesquisa como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, onde a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, possibilita sua mudança e sua superação (Chauí, 1999:222).

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, M. . V. e SILVA Jr. C. A. *Formação do educador e avaliação educacional- Organização da escola e do trabalho pedagógico*. S. Paulo, Ed. UNESP, 1999 (p.249-262).

- ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba. IBPEX. 1998.
- _____. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória – in: Castanho & Castanho, *Temas e Textos de Educação Superior*. Campinas. Papirus . 2001.
- ARDOÍNO, Jacques. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations educatives et formatives. *25 ans de Sciences de l'Education*. Paris. INRP 1992:103-130.
- BALDINO, José M. Educação Superior no Brasil: sobre a formação do professor universitário. Goiânia. Revista da Universidade Católica de Goiás.1999.
- BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto. Rés Editora. 1985.
- BENEDITO, Vicenç e outros. *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1995.
- BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos, (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- BOAVENTURA, Souza Santos. *Um Discurso sobre a Ciência* . Porto, Edições Afrontamento.
- BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação., in Leite, D. (org) *Pedagogia Universitária*. Porto Alegre .Editora de UFRGS. 1999.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833 – 27841.
- CODO, Wanderley (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria. Deakin University. 1983.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación - hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata. 1996.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade dos professores. In: ESTRELA (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora. 1997: 21-50.
- CARVALHO, Anna M.P. Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos metodológicos. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia. 1994:79-90.
- CASTANHO, Maria Eugênia .*Universidade à noite : fim ou começo de jornada*. Campinas. Papirus, 1989.
- CAVALLET, Valdo J. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. *Revista Diálogo Educacional da PUCPR*, Curitiba, v. 1, n. 2, jul./dez., 2000.
- CAVALLET, Valdo J. Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem. In: Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, XXXIX, 1999, Gramado. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS/ABEAS.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas. 1995.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Maria I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara. JM Editora. 1998.
- CUNHA, Maria I. Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 97, maio 1996.
- CHAUI, Marilena . *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo, Editora Unesp, 2001.

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Artes Médicas. Porto Alegre. 2000.
- ESTEVES, António J.& PIMENTA, Carlos. Notas sobre pedagogia universitária. In: Esteves & Stoer. *A Sociologia na Escola*. Porto. Afrontamento. 1993.
- GUIMARÃES, Valter. *Saberes docentes e identidade profissional. Um estudo a partir da Licenciatura*. Tese de Doutorado. FEUSP. 2001.
- KRASILCHICK, Myriam. Interdisciplinaridade: problemas e perspectivas. *Revista USP*. São Paulo. N. 39. Set/nov. 1998:38-43.
- KRASILCHICK, Myriam. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: Menezes, L.C. (org.). *Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero americano*. Campinas. Autores Associados./NUPES. 1996:135-40.
- LIBÂNIO, José C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo. Cortez. 1998.
- LIMA, Maria Socorro L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo. FE-USP. Tese de Doutorado. 2001.
- LIMOEIRO, Miriam Cardoso. O Mito do Método. Rio de Janeiro. *Separata de Cadernos da PUC*. no.7, Agosto de 1971.
- LÜBKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. *VII Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino*. Goiânia. 1994:297-303.
- MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez: 1995.
- MORIN, Edgar. *Ciencia com Consciência*. Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1994
- _____. *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal. EDUFRRN. 2000.
- MOROSINI, Marília Costa. *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto. Porto Editora. 2ª edição. 1992.
- PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Pró – Reitoria de Pós – Graduação. USP. São Paulo. 2001
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. *Volver a pensar la educación* (V. II) Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Morata. 1995.
- PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: saberes e identidade. In Pimenta, (org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez. 1999.
- _____. A pesquisa em Didática (1996 – 1999) in: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2000.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo. Cortez. 2002 .
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. in André, M. & Oliveira, M. R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas. Papirus. 1997.
- _____ & ANASTASIOU, Léa G. C.; CAVALLET, V.J.; Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. Jaraguá do Sul, Revista Saberes, Ano 2, v. 2, maio/ago 2001.
- _____ ;ANASTASIOU, Lea G. C. Preparação Pedagógica: uma experiência em discussão. Revista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE- USP. Pro-Reitoria de Pós-Graduação. 2002.

- _____. & ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez Ed. 2005. 2ª. ed. 279pp.
- RIOS, Terezinha. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo. Cortez. 2001.
- SACRISTÁN, Gimeno J. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX ENDIPE*, v. III. Águas de Lindóia. 1998.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001
- SINDICAL INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO *Conferência Internacional sobre Ensino Superior - uma perspectiva docente*, Paris, 1997.
- UNESCO/CRESALC. *Situación de la educación Superior en America Latina y Caribe*, VII Conferência Regional de Ministros de Educación, Kingston, Jamaica, , 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).