

DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA EM NÍVEL SUPERIOR: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes

Bernadete Porto (FACED/UFC)

Ana Maria Iorio Dias (FACED/UFC)

RESUMO

Este trabalho busca discutir a docência na Educação Superior, apontando elementos importantes para o seu desenvolvimento: a troca de experiências para o aprendizado e a reflexão sobre o ser docente nesse nível de educação. Entende-se que a docência universitária exige tanto saberes específicos como saberes pedagógicos e observa-se que cada vez mais, pelas características da dita Sociedade da Informação, o conhecimento sobre o papel do conhecimento e sobre as condições de acesso e produção do saber que elevam o saber pedagógico como base fundamental do ensino superior. As pesquisas nessa área no Brasil, desde o final do século passado, apontam para uma epistemologia da prática, investigando o ensino em situação, entendendo-o de modo complexo, relacionando-o à prática social, resultando em análises abrangentes e fundamentais para que sejam elencados os princípios que regem a docência no ensino superior, revelando suas características identitárias e desafios para sua formação. Assim, sob a inspiração de promover a manifestação cooperativa dessa realidade de formação, trabalhamos numa perspectiva em que professores são protagonistas no processo de aprendizagem, investigadores da cultura docente universitária, transformadores dos seus contextos, partícipes da sociedade, arquitetos dos sonhos, acolhedores de existências. A troca de experiências pode permitir que se pense na trajetória profissional docente, na relação com os alunos e com outros professores, na necessidade de uma rede de saberes; possibilita, também, que as experiências socializadas sirvam de base para uma reflexão sobre a atividade docente e, ainda, de estímulo a novas descobertas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Formação Docente; Situações vivenciadas.

A docência universitária tem sido estudada de modo propositivo nos últimos anos no Brasil, destacando-se os estudos de MASETTO (1998), CUNHA (2010), PIMENTA e ANASTASIOU (2010), PIMENTA E FRANCO (2010), VEIGA (2006, 2008, 2009) e VEIGA E QUIXADÁ (2010).

É interessante perceber que as análises nos mobilizam para o entendimento, tanto de questões relacionadas à identidade docente, na demarcação de elementos que mapeiam significados do que é ser professor universitário, como ainda referenciam, de modo contextualizado, em que condições esta profissão é desenvolvida.

Todos partem da compreensão de que o professor universitário precisa desenvolver-se em conformidade com seu trabalho, no qual a dimensão pedagógica é primordial para o alcance de sua função social. Ao mesmo tempo, apontam para a escassez de políticas públicas que exijam qualificação didática e compreensão do ensino em sua complexidade. Mesmo nos processos de qualificação *stricto sensu*, ainda se constata a prevalência do conhecimento científico sobre o pedagógico. Como afirmam PIMENTA E ANASTASIOU (2010), *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 (p.37).*

Do mesmo modo, entendemos que a docência universitária exige tanto saberes específicos como saberes pedagógicos e observa-se que cada vez mais, pelas características da dita Sociedade da Informação, o conhecimento sobre o papel do conhecimento e sobre as condições de acesso e produção do saber elevam o saber pedagógico como base fundamental do ensino superior.

Segundo PIMENTA e ANASTASIOU (2010), as pesquisas nesta área no Brasil desde o final do século passado apontam para uma epistemologia da prática, investigando o ensino em situação, entendendo-o de modo complexo, relacionando-o à prática social, resultando em análises abrangentes e fundamentais para que sejam elencados os princípios que regem a docência no ensino superior, revelando suas características identitárias e desafios para sua formação. O ensino, nesta perspectiva é visto como uma prática social complexa que é transformada pela ação e na relação entre os sujeitos situados e compreendidos na dialética transformadora do ser humano em sujeito histórico (PIMENTA e FRANCO, 2010, p. 17).

A questão *como formar o educador* é antiga! Talvez tão antiga quanto a educação. Seu papel diante da sociedade assume as feições dos desafios que cada tempo

e lugar lançam a nós, seres humanos. Necessitamos da educação, diria Paulo Freire (1983), pelo desejo de *ser mais, por nossa incompletude e por nos sabermos assim*. Aprendemos a vida inteira, o tempo todo... Mas, como nos formamos? Formamo-nos a cada curso, graduações, mestrados, doutorados, especializações, aperfeiçoamentos: formalidades que ritualizam as passagens que os currículos registram. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre, semanas, dias.

Tempos anunciados, fechados e previsíveis? Quem demarca o espaço? Como registrar o tempo de nosso desenvolvimento? Formamo-nos, essencialmente, no compromisso que conseguimos estabelecer com os alunos, com sua aprendizagem, com a aprendizagem da profissão a que nos dedicamos e os convidamos a conhecer e atuar. São poucos os que se aliam à aprendizagem dos estudantes e são capazes de experimentar a educação que educa, olhando para o presente, agindo de modo investigativo, interagindo de modo desafiador (CAVALCANTE Jr., 2005).

Com a Didática e o ensino, olhamos para a Universidade que educa, para a vida que vale, para a interação que provoca. O lugar da didática é semelhante a um cais de uma cidade: lugar de encontros, de despedidas, de chegadas e partidas. Onde trocamos as malas, as falas e só embarcamos com as experiências que validamos na sabedoria. É o aportar do sim!

O esforço da Didática será o de dispor conhecimentos pedagógicos aos professores, não porque apresente diretrizes validas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autentica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 2000: 43)

Com o ensino, não chegamos sozinhos ao presente... Nem tampouco deixamos de acolher os que chegam depois de nós... é o tempo do encontro, é o olhar da construção, da troca... Sim, a docência requer memória, requer o olhar que entende a complexidade dos fatos, a fatalidade dos atos, o contexto das ideias e do conhecimento que se propõe e se propaga. É a ponte que falta para ressaltarmos a sua autonomia. É o lugar da história.

Para que a docência possa resplandecer como lugar de inovação e descoberta do cotidiano é interessante entender a Universidade como uma instituição *plugada* no seu tempo, ampliada pelos desafios sociais e históricos de um povo. Entendendo que a sociedade é lugar de mudança e permanente movimento social, cultural e histórico, ser

professor universitário indica a possibilidade de que um sujeito compreenda as questões do seu tempo, do seu povo e lugar, ao mesmo tempo que antecipe a história, ressaltando as questões que cada nova geração traz ao vínculo humano que se tece na educação.

Para isso, ressalta-se a importância de que os docentes se debruçam sobre a própria experiência de ensino e conjuntamente, com seus pares, busquem imprimir sentido à experiência vivida dentro e fora da sala de aula; registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o Aprender e o Ensinar.

Se por um lado a reflexão sobre a formação docente é antiga, de outro lado, é recente a preocupação com o desenvolvimento do professor que atua no ensino superior. Tal contexto, ao longo de sua história, esteve marcado pelo privilégio de saberes científicos sobre os demais, relegando a planos inferiores o saber pedagógico e a formação didática.

Imaginamos que dois fatores foram essenciais para que, somente no final do século passado e início deste, o tema saltasse em sua importância e complexidade na teoria e pesquisa educacional brasileira: primeiro, pelas matrizes históricas da universidade brasileira e segundo pelas características da docência neste nível de ensino, marcadamente formada pela abrangência de áreas e modos de fazer e compreender o papel da docência na formação profissional.

Em se tratando da formação de professores neste nível de ensino, ainda persistem alguns desafios, muitos dos quais em decorrência da ausência de uma política nacional, de linhas de financiamento para o fomento de ações voltadas para a docência na educação superior, de linhas de pesquisas específicas sobre desenvolvimento profissional docente nos Programas de Pós-Graduação e de ações (políticas e programas) institucionais, com vistas à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como a inserção nos processos de avaliação institucional¹: há dificuldade de participação espontânea de docentes, notadamente os veteranos, faltam recursos para se desenvolver ações de formação, há uma desvalorização do saber pedagógico-didático e uma supervalorização da pesquisa em relação ao ensino e à extensão (DIAS, 2010). Nesse sentido, julgamos imprescindível a compreensão destacada por VEIGA (2010, p.19-20), descrevendo a formação de professores universitários como uma ação educativa crítica e emancipatória que requer:

¹ Conf. IN: CARTA DE BELÉM, II ENFORSUP, realizado em Belém – Pará, no período de 06 a 08 de dezembro de 2009.

- a) *Construção e domínio de saberes;*
- b) *Unicidade teoria e pratica;*
- c) *Necessidade de ação coletiva, construindo assim rede de relações de sujeitos e saberes no contexto no qual ocorre o ensino;*
- d) *Autonomia, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes;*
- e) *Explicitação da dimensão sociopolítica da educação;*
- f) A compreensão de que a preparação para o magistério é tarefa complexa e inerentemente política;
- g) Impossibilidade de separação da instituição em que ocorre dos locais de mobilização, produção e comunicação de saberes.

Compreendemos que tomar a ação e a reflexão sobre a ação como elementos formativos é um desafio que enaltece as características da profissionalização docente, possibilitando ressignificação não somente do papel do professor no século XXI, como ainda a análise de questões seculares que circulam entre as teorias educacionais, destacando-se a relação da teoria com a prática e do método com os conteúdos, em contextualizando o fazer pedagógico na universidade.

Conforme PIMENTA e FRANCO (2010, p. 35), *a ressignificação epistemológica da Pedagogia ocorre na medida em que ela (a Pedagogia) toma a prática dos educadores como referência e busca nessa pratica os significados construídos pelos sujeitos.*

Deste modo, professores universitários, oriundos de diferentes áreas, juntos, poderão ser capazes de redescobrir a originalidade da educação, do ensinar e do aprender vivenciado; de redesenhar a função primária do educador e o sentido particular da escolarização para aqueles que fazem a Universidade.

Sob a inspiração de promover a manifestação cooperativa dessa realidade de formação, trabalhamos, nos casos que serão descritos neste artigo, numa perspectiva em que professores são protagonistas no processo de aprendizagem, investigadores da cultura docente universitária, transformadores dos seus contextos, partícipes da sociedade, arquitetos dos sonhos, acolhedores de existências; uma postura, afinal, espelhada no legado de Paulo Freire (1983), que se traduz na simplicidade da vida, na riqueza da solidariedade que tece e se tece no fluxo vivido, com os problemas e as questões advindas das nossas ações e das nossas reflexões acerca do fazer cotidiano para a transformação do mundo.

Os professores cuja formação aqui é descrita, são docentes recém ingressos numa instituição pública federal de ensino superior, que voluntariamente, em meio a um leque de opções para cumprimento da obrigatoriedade de sua formação didática exigida - por ocasião do Edital do concurso que fizeram - para o Estágio Probatório (64 horas de atuação em uma Rede de Cooperação), escolheram estudar Didática.

É interessante dizer que após essa escolha, e muito provavelmente por ser uma ação que ultrapassa a formalidade do ensino, estes docentes ultrapassaram também as horas exigidas e há dois anos e meio, regularmente e à medida de suas necessidades, freqüentam um ambiente dito Desenvolvimento da Docência em Nivel Superior. São professores de diferentes áreas, incluindo pedagogos, arquitetos, engenheiros, professores de Letras estrangeiras, literatura, agronomia, dentre outros.

No intuito da contextualização desta experiência, é interessante ressaltar algumas matrizes de formação continuada que se apresentam a partir da necessidade de romper com processos de formação prescritivos e meramente instrutivos. Primeiro, o sentido da obrigatoriedade desta formação para todos os professores em estágio probatório. A uma primeira vista, esta obrigatoriedade poderia ser avaliada apenas como arbitrária e em desuso. Ao contrário, vemos a obrigatoriedade como uma força política e de atual cunho social que chama, neste início de século, para um dos pilares da universidade, o ensino, renegado no cotidiano de pesquisas e à incessante busca de atendimento aos requisitos das instâncias financiadoras de pesquisas.

Obviamente, não estamos nos colocando contra a pesquisa; apenas percebemos um dia-a-dia acadêmico achatado, com primazia para as regras e preceitos da pesquisa, geralmente em detrimento do ensino e da extensão, ambos indispensáveis para o ensino superior universitário.

Deste modo, partimos do princípio de que, apesar de sermos pesquisadores (geralmente os concursos, em sua maioria, já partem dessa premissa em seus requisitos de seleção), o cargo que tomamos posse é o de professor e estes processos de formação nem sempre são similares. Muitos pesquisadores não dispõem de formação pedagógica suficiente. Então, é importante dizer que essa obrigatoriedade pode assumir, sim, um novo sinal dos tempos, no intuito de chamar a atenção de todos os ingressos na instituição, de que a universidade está alicerçada num tripé e que neste tripé o ensino deve assumir lugar tão destacado quanto a pesquisa e a extensão.

Contudo, não podemos achar que os professores conhecem a realidade na qual vão atuar. Neste sentido, a diretividade da formação continuada em destaque fez clara opção de, ao assumir o cotidiano como meta, assumi-lo como método e conteúdo.

Assim, não há instrução direta de quais são os problemas e as razões de sua existência. Entendendo que o fazer pedagógico deve fundamentar-se na investigação e na reflexão sobre a ação pedagógica, a metodologia experiencial escolhida privilegia a avaliação da realidade situada de ensino, aquela vivida por cada professor.

Interessante lembrar que além da reflexão-ação trazida pelos docentes, estes poderão usufruir da partilha com os alunos de graduação e de pós-graduação, presentes nos seus grupos, da heterogeneidade aguçada pela presença de diferentes áreas e saberes, sem privilégio de nenhuma na assunção das prioridades. Não é trabalho fácil, visto que não estamos e não fomos preparados para a pluralidade de idéias, de credos e nem mesmo de métodos de ensino e pesquisa.

A partir desta complexidade, de assumi-la como fundante, é que pretendemos trabalhar o envolvimento pedagógico dos professores com sua própria formação. Segundo NONO e MIZUKAMI (2002), este tipo de estudo parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos professores, o que concordamos plenamente. Para elas, as vantagens circulam entre o auxílio no desenvolvimento, pelo professor às destrezas de análise crítica e de resolução de problemas, provocando ainda:

uma prática reflexiva, familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula, implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional, explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula, desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor dos conteúdos em ensino. (p.74).

Além destas características e da heterogeneidade como princípio de ensino, ressalta-se ainda a faceta cooperativa e de atribuição de significados por todos os integrantes do processo.

Os professores a que nos referimos promoveram amplos debates acerca de situações por eles vivenciadas, com o intuito de socializar e, ao mesmo tempo, permitir que outros colegas professores comentassem acerca dos fatos narrados. Dessa forma, puderam perceber quais conhecimentos foram utilizados para enfrentar certos dilemas

da profissão, para lidar com diferentes formas de aprender, como as formas de ensinar estão sendo construídas (NONO e MIZUKAMI, 2002).

Assim, e no sentido de modificação da realidade das formações em serviço, que negam esses princípios, vemos a importância de se trabalhar na perspectiva dos professores como investigadores da cultura universitária, reconhecendo a simplicidade da vida, tecendo-a fio a fio, no cotidiano, com os problemas e as questões advindas da ação e reflexão sobre as ações. Para isso, (re)encontramos a formação docente como espaço de discussão e reflexão sobre a ação pedagógica e compreensão sobre o ensino superior.

(...) Às vezes acho complicado encontrar o ponto de equilíbrio ao fazer observações sobre os trabalhos dos alunos. Por exemplo, criticar mais do que deveria uma determinada produção pode ser desestimulante para o aluno, já que qualquer resultado é sempre fruto de um esforço. Por outro lado, deixar de mencionar determinados problemas não deixa de ser omissão, além de não proporcionar aprendizado. A questão é: até onde o professor deve ir em seu nível de exigência em relação ao alunos e quando ficar calado e 'deixar passar' alguns aspectos pode ser mais positivo?

Em tempos de *twitter*, como podemos estimular os alunos no que se refere à leitura de textos? Muitos alunos estão mais interessados na síntese contida nos slides de Power Points que propriamente nos textos...

Para Marli André e Maria Rita Oliveira (1997), ENSINAR é planejar e selecionar experiências que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais reorganizando os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. Implica ruptura/elaboração/re-elaboração/apropriação do conhecimento. APRENDER é processo dinâmico, exige mobilização do aluno para compreensão e ação sobre a realidade, modificando-a. Ou seja, é a partir da problematização da realidade que se originam os desafios e questões que permitirão essa ruptura necessária à descoberta da ciência e de outras formas de conhecimento. Dessa maneira, a abordagem do ensino sugere algumas estratégias (ANDRÉ e OLIVEIRA, 1997): 1. trazer questões do cotidiano para serem examinadas permitindo articular teoria e prática; 2. possibilitar que as questões didáticas sejam analisadas de forma enraizada e histórica e 3. focalizar a prática pedagógica em sua totalidade, relacionando a dimensão instrucional (interações) institucional (organização do trabalho pedagógico) e contextual.

(...) Parece que ninguém mais tem coragem de reprovar um aluno; isso parece que virou coisa feia... Mas é correto passar um aluno que não obteve aproveitamento satisfatório? Um aluno que não está apto a acompanhar o próximo período? (...) Sempre penso que devemos ser honestos com os alunos e com nós mesmos. Então, creio que a questão avaliação: como avaliamos, quando é hora de dizer ao aluno que ele precisa cursar uma disciplina de novo, como dizer isso ao aluno...

(...) Tenho uma aluna que não se comunica na sala, não participa de discussões, não entrega os trabalhos e, portanto, não sei como saber se ela está aprendendo ou não. Procurei órgãos competentes (...) e até agora nada foi feito. A aluna foi reprovada comigo no semestre passado e nesse semestre voltou a estudar comigo de novo. E agora? A solução será reprová-la de novo?

(...) Tenho uma turma de 40 alunos e gostaria de saber que outros instrumentos aplicar no processo de avaliação, diferentes das provas escritas tradicionais. Venho tentando outros instrumentos, como apresentação de seminários, estudo de artigos científicos dos assuntos abordados em sala, debate de um tema específico, júri simulado, mas vejo que muitas vezes esses trabalhos são feitos pelos mesmos alunos, já que esses são realizados em grupo. Também tenho dificuldade no momento de avaliar esses instrumentos.

É interessante ressaltar que os temas que interessam e mobilizam os professores dizem sobretudo da faceta interativa que desvela-se nas questões sobre metodologia e avaliação da aprendizagem. Entende-se que o grande desafio ou o maior dilema para a adoção de práticas de ensino em conformidade com a teoria pedagógica que a Pedagogia Crítica lhes propõe é o de compreender que o ensino é uma atividade diretamente vinculada à aprendizagem.

Assim, ao traçar como meta que a ação de ensinar esteja mobilizada para respaldar ou responder às questões de aprendizagem, nota-se que os docentes tornam-se mais autônomos para planejar e executar o ensino mobilizando diferentes saberes. Neste sentido, a cooperação e a troca de conhecimentos sobre o processo de ensinar e sua vinculação com o processo de aprender provoca uma aprendizagem sobre o crescimento docente, entendendo a didática como fundamental para o desvelamento dos porquês que

fundamentam a atividade pedagógica, redescobrimo assim a importância do planejamento e de todos os elementos que compõem o processo de ensino, desenvolvendo-lhes a capacidade investigar a sua ação como professores.

Essa situação de troca de experiências pode permitir que se pense na trajetória profissional docente, na relação com os alunos e com outros professores, na necessidade de troca de experiências; possibilita, também, que as experiências socializadas sirvam de base para uma reflexão sobre a atividade docente e, ainda, de estímulo a novas descobertas. Além disso, mostram situações complexas vividas por professores em exercício, os problemas que surgem no decorrer da ação docente, “explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos” (NONO e MIZUKAMI, 2002: 73).

Podemos inferir que a formação em destaque é um convite para que professores se disponham a vivenciar o momento presente com as questões necessárias à vida de cada um, entendidos como parceiros de tempo, de lugar e de intenções. Aprendemos por desafios, afirma com contundência Vygotsky (1989, 1996). Os professores só poderão desafiar os alunos se os reconhecerem, se os acolherem, E não há melhor forma de acolhimento senão pela interação, pela partilha. Para Luckesi (1996), é importante que haja continuidade e ruptura. Assim os desafios não se resumem aos cognitivos, pois a expressão do conhecimento não é só cognição, é atitude, é capacidade de ação.

Assim, é possível afirmar que a reconstrução dos papéis dos professores passa pela compreensão de que, no processo de ensino, a ação docente está atrelada à discente, e que o ensino só existe para que haja aprendizagem. Ou seja, teremos que virar de ponta-cabeça a nossa forma de abordar o conhecimento, de medir a aprendizagem, de avaliar o processo, de estabelecer a prática e a interação com os alunos e destes com o conhecimento, possibilitando ou simplesmente convidando-os à maravilha de conhecer, de agir conforme nosso pensamento. Edificamo-nos quando nos apropriamos do conhecimento, da ciência, da história, da arte, da filosofia, tornando-nos capazes de implementar projetos e construir a história pessoal e profissional.

Queremos ainda chamar a atenção para o enfeixe processual do projeto e para a importância de se apostar e se fazer viver um processo de reflexão coletiva e multirreferencial na comunidade universitária, desvelando os desafios que o dia a dia impõe numa cultura tão diversa. Assim, muito mais que respostas a perguntas previamente concebidas, interessa-nos o questionamento permanente sobre nosso

conhecimento, questões mobilizadoras da ciência e da vida, da sede verossímil de redimensionamento do tempo e dos espaços do conhecimento.

Referências

- ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- CAVALCANTE JR., F. S. (org.). **LER... caminhos de trans-form-ação**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira e Marins, 2010.
- DIAS, Ana Maria Iorio. *Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior*. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo Viana. **Docentes para a educação superior: processos avaliativos**. Campinas-SP: Papirus, 2010.
- FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LUCKESI, C. C.. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. 9ª. Edição, Campinas, SP: Papirus, 1998.
- NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça. *Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília-DF, v. 83, p.72-84, jan-dez 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *A pesquisa em Didática – 1996 a 1999*. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papirus, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, princípios e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo Viana. **Docentes para a educação superior: processos avaliativos**. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, L. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, o homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.