



Revista Brasileira de Enfermagem

ISSN: 0034-7167

reben@abennacional.org.br

Associação Brasileira de Enfermagem  
Brasil

Thaís Pacheco Rodrigues, Malvina; Carvalho Mendes Sobrinho, José Augusto de  
Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica  
Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 60, núm. 4, julio-agosto, 2007, pp. 456-459  
Associação Brasileira de Enfermagem  
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267020026021>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica

*Nurse-teacher: a dialogue with pedagogical education*

*Enfermero-profesor: un diálogo con la formación pedagógica*

**Malvina Thaís Pacheco Rodrigues**

*Enfermeira. Mestranda em Educação pela  
Universidade Federal do Piauí (UFPI),  
Teresina, PI. Professora do Colégio Agrícola  
de Teresina  
[malvina@ufpi.br](mailto:malvina@ufpi.br)*

**José Augusto de Carvalho Mendes  
Sobrinho**

*Doutor em Educação. Professor Adjunto da  
Universidade Federal do Piauí/CCE/PPGED,  
Teresina, PI.  
[jacms@oul.com.br](mailto:jacms@oul.com.br)*

### RESUMO

A docência universitária apresenta-se como uma temática importante em um momento de transformação no ensino de Enfermagem caracterizado por mudanças curriculares e metodológicas. Este trabalho objetivou refletir sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor em virtude de adequar esta formação para atender as novas demandas educacionais da sociedade e que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem. Trata-se de um estudo bibliográfico. A análise da literatura permite afirmar que para os enfermeiros professores formarem um enfermeiro apto a atuar em todas as dimensões do cuidado como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade é necessária a formação pedagógica. Neste contexto, a prática reflexiva é apontada como referencial para o desenvolvimento da formação docente.

**Descritores:** Educação em enfermagem; Docente de enfermagem; Educação superior.

### ABSTRACT

College faculty presents itself as an important subject matter in a moment of transformation on nursing education characterized by syllabus and methodological changes. This assignment aimed to reflect upon the pedagogical education of the nurse-teacher in order to make this education appropriate to assist the new educational demands of society which are considered by the Syllabus Guidelines of Nursing Graduation. It is about a bibliographical study. The literature review permits to state that pedagogical education is necessary for the nurse-teacher to educate a nurse capable of acting in all care dimensions as a promoter for the health of the citizen, the family and the community. In this context, the reflecting practice is pointed out as guideline to the development of faculty education.

**Descriptors:** Education nursing; Faculty, nursing; Education, higher.

### RESUMEN

La docencia universitaria se presenta como un tema importante en un momento de transformación en la enseñanza de Enfermería caracterizado por cambios curriculares y metodológicos. Este trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la formación pedagógica del enfermero profesor en virtud de conectar esta formación atendiendo las nuevas demandas educacionales de la sociedad y que están contempladas en las Directrices Curriculares del Curso de Graduación en Enfermería. Se trata de un estudio bibliográfico. El análisis de la literatura permite afirmar que para los enfermeros profesores formaran un enfermero capaz de actuar en todas las dimensiones del cuidado como promotor de la salud del ciudadano, de la familia e da comunidad es necesario la formación pedagógica. En este contexto, la práctica reflexiva es tomada como referencial para el desarrollo de la formación docente.

**Descriptores:** Educación en Enfermería; Docente de Enfermería; Educación Superior.

Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev Bras Enferm 2007 jul-ago; 60(4):456-9.

### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estão sendo bastante discutidas as mudanças curriculares e metodológicas.

Neste contexto, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Consequentemente, as propostas pedagógicas devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI.

Essas transformações nas estratégias pedagógicas estão respaldadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) N°. 3, de 07 de novembro de 2001, que

institui as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem<sup>(1)</sup>. No artigo 14º da referida resolução é explicitado que a estrutura dos cursos de Graduação em Enfermagem deverá assegurar a implementação de uma metodologia no processo de ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender.

Dessa forma, temos todo o respaldo legal para redirecionarmos as estratégias de ensino. Entretanto, acreditamos que o dispositivo legal terá pouca utilidade nesse redirecionamento caso não haja a participação efetiva do professor enfermeiro. Faz-se necessária a capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico inserida no contexto econômico, político, social e cultural para que haja transformações no ensino de Enfermagem.

O objetivo desse estudo foi refletir sobre a formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, do enfermeiro professor. Foi realizada uma revisão bibliográfica incluindo publicações em livros e periódicos nacionais. Essa temática é de suma importância em virtude da necessidade de ampliar a concepção da docência de forma a articular ensino, pesquisa e extensão em busca de um novo sistema de referência de ensino conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem. A discussão será apresentada em dois tópicos: O enfermeiro professor e seu processo de formação e Esclarecendo o conceito de prática docente reflexiva.

## 2. O ENFERMEIRO PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil. Nesse cenário, a formação do professor é apontada como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino.

A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade<sup>(2)</sup>.

Uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. É essencial que se domine, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceitor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional<sup>(3)</sup>.

Partindo dessas afirmações entendemos que para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área específica bem como do processo educativo. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem.

Assim, exige-se do professor competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária. A primeira delas se refere ao domínio dos conhecimentos básicos da área e experiência profissional do campo. A segunda envolve o domínio do conceito de processo-aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade. A terceira abrange a discussão, com os alunos, dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais<sup>(3)</sup>.

Tradicionalmente, nas universidades brasileiras, observa-se a questão dos professores bacharéis que, mesmo sem ter qualquer formação pedagógica, exercem atividades próprias da docência. O critério de seleção dos professores continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Tal situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem<sup>(4)</sup>.

Reforçando esse pensamento, em estudo sobre o processo ensino-aprendizagem do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí<sup>(5)</sup>, observou-se que os conflitos decorrentes da falta de formação pedagógica sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores enfermeiros. A formação profissional centrada nos aspectos da assistência ao paciente nem sempre possibilita conhecer com mais propriedade as especificidades do trabalho pedagógico.

Em outro estudo<sup>(6)</sup>, verificou-se que os professores assumem os encargos docentes respaldados em tendência natural e ou em modelos de mestres que internacionalizaram em sua formação inicial bem como ao exercício da sua prática como profissional em uma atividade específica que não a da docência superior.

Essa realidade é vivenciada no ensino da Enfermagem. Até recentemente exigia-se do candidato a professor universitário apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão. Acreditava-se que se fosse um profissional bem sucedido na profissão saberia ensinar. Não era exigida a formação na área pedagógica.

A formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, criando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos.

Portanto, a tarefa do professor é se apropriar do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e gerar soluções<sup>(7)</sup>.

Com essa compreensão, a prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar.

Além da competência técnica e científica é indispensável uma preparação com comprometimento político. Percebe-se uma tendência dos professores em privilegiar a dimensão técnica do ensino-aprendizagem em relação à capacidade de lidar com conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos, em detrimento das outras dimensões: dimensão política, ética e estética<sup>(8)</sup>.

Na busca de um processo de ensino-aprendizagem que contemple todas as dimensões necessárias ao exercício da docência (técnica, política, ética, e estética) devem ser oferecidas condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa<sup>(9)</sup>.

O modelo de ciência que tem como base a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, fragmentando o saber e estabelecendo dicotomias em torno das relações entre teoria e prática, razão e emoção, pensar e fazer deve ser abandonado já que não atende as transformações da sociedade<sup>(2)</sup>. É preciso ampliar as possibilidades humanas de criatividade e interrogação buscando o desenvolvimento contínuo de pessoas e da sociedade. Assim, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação deste modelo tradicional de ensino.

Na busca de superar este modelo de formação baseado na racionalidade técnica é essencial a formação continuada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Entretanto, na prática, observa-se que há uma maior disponibilidade de cursos de capacitação específicos na sua área de atuação, secundarizando os cursos da área pedagógica e temas político-sociais. Em um estudo feito com o objetivo de pensar a competência docente para o desenvolvimento do processo educativo<sup>(6)</sup>, observou-se que a participação dos docentes em cursos na área da saúde predomina quando comparada à participação em cursos de capacitação em outras áreas, como da educação. A formação pedagógica, em geral, é disponibilizada no curso de pós-graduação por meio de disciplinas específicas.

Historicamente, tem sido atribuída à pós-graduação a responsabilidade de formar este docente através das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Didática. Estas disciplinas são, para muitos, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência. Por outro lado, tem carga horária reduzida, geralmente limitada à 60h, e nem sempre é ministrada por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Dessa forma, essa estratégia não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor<sup>(7)</sup>.

## 3. ESCLARECENDO O CONCEITO DE PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

No atual cenário educacional, um conceito muito utilizado por formadores de professores e educadores para que sejam referenciadas as novas tendências de formação de professores é a reflexão. A reflexão é definida como o processo no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, ou seja, a profissão de professor conduz a criação de um conhecimento específico adquirido através da

prática<sup>(10)</sup>.

Reflexão também pode ser definida como “uma maneira de encarar os problemas e responder a eles, uma maneira de ser professor, que implica intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”<sup>(11,37)</sup>.

Prosseguindo é conveniente nos questionarmos: Por que formarmos enfermeiros professores que reflitam sobre sua prática? É de se esperar que uma formação baseada na reflexão da prática: a) compense a superficialidade da formação profissional; b) favoreça a acumulação de saberes de experiência; c) propicie uma evolução rumo a uma profissionalização; d) prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; e) permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; f) ajude a vivenciar um ofício impossível; g) ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; h) estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; i) aumente a cooperação entre colegas; j) aumente as capacidades de inovação<sup>(12)</sup>.

Analisando os dez motivos expostos podemos inferir que a formação baseada na reflexão da prática constitui-se orientação prioritária para a formação do enfermeiro professor. A formação reflexiva ajuda os enfermeiros a examinar constantemente sua prática e reformular sua forma de agir.

Fica claro que a reflexão à qual estamos nos referindo não é uma “reflexão comum”. Todos nós professores refletimos de modo natural sobre nossa prática. Entretanto, se essa reflexão não for regular e sistemática não nos conduzirá a mudanças. O professor reflexivo tem como alicerce de sua prática um pensamento consciente capaz de construir e/ou reconstruir sua ação docente de forma inteligente, ativa, crítica e autônoma. Ou seja, *um ‘professor reflexivo’ não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-o mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes (...)*<sup>(12)</sup>.

Nesse contexto é importante diferenciarmos ação reflexiva e rotineira. A ação reflexiva é um processo que vai além da solução lógica e racional de problemas enquanto que a ação rotineira é conduzida por impulso, tradição e autoridade. A reflexão implica intuição, emoção e paixão. Acrescenta também que são necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade<sup>(13)</sup>.

A formação como processo de reflexão envolve o exame constante das próprias experiências, o diálogo crítico com as teorias pedagógicas e o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente. Portanto, precisa ser explorada no processo de formação do professor, uma vez que favorece a construção da autonomia para identificar e superar as dificuldades do cotidiano<sup>(14)</sup>.

Para melhor entendimento dessa formação profissional reflexiva iremos alicercar nossa discussão considerando os estudos de pesquisadores na área<sup>(12,15-16)</sup>.

Schön<sup>(15)</sup> é considerado um marco no ensino prático reflexivo. Propõe uma epistemologia da ação que explicita três formas de como o conhecimento em ação é desenvolvido e adquirido: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Essas três formas de conhecimento constituem a base da prática profissional, o que possibilita enfrentar as situações divergentes do cotidiano docente.

A reflexão na ação é a reflexão no meio da ação. Assim, pode-se interferir na situação em desenvolvimento de forma a alterar o que está fazendo enquanto se está fazendo. Possui imediata significação para a ação<sup>(15)</sup>.

A reflexão sobre a ação é sobre a reflexão na ação refere-se à reflexão após a ação ter sido realizada. O professor volta-se para as características e processos da sua ação para analisá-la, explicá-la, criticá-la e compará-la<sup>(15)</sup>.

Assim, a identificação dessas formas de conhecimento na prática pedagógica do enfermeiro professor constituiria na chave para aproximar o docente enfermeiro de seus saberes práticos e da construção de sua prática pedagógica<sup>(11)</sup>.

Fica evidente que, na construção da formação prática reflexiva, é indispensável falarmos de saberes docentes. Outro importante pesquisador na área<sup>(16)</sup> repensa a formação dos docentes levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano. Propõe um modelo de formação reconhecendo o professor como um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os experienciais, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados.

Assim, constituem características dos saberes profissionais: a) temporais, adquiridos através do tempo; b) plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificados e procuram atingir diferentes tipos de objetivos; c) personalizados e situados, cada professor é diferente e suas ações carregam marcas dos contextos nos quais se inserem; d) carregam marcas do ser humano visto que o objeto de trabalho do professor é o ser humano<sup>(16)</sup>. Dessa maneira, (...) *enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é, vista assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela (...). Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores*<sup>(16)</sup>.

Sob a perspectiva de outro pesquisador<sup>(12)</sup>, a postura reflexiva deve ser inserida na identidade profissional dos professores primeiramente para livrá-los do trabalho prescrito, ou seja, para convidá-los a construir seus próprios conhecimentos a partir dos alunos, da prática, do ambiente, de recursos e limites próprios de cada instituição bem como dos obstáculos encontrados na sua ação. Acrescenta também que grande parte dos problemas, a serem resolvidos pelos profissionais, não encontram respostas elaboradas nos livros e não podem ser resolvidos apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados. É necessária a reflexão da prática. Entre os fatores motivadores da reflexão estão: problema a resolver, decisão a tomar, auto-avaliação da ação, frustração ou raiva a superar, busca de sentido, busca de identidade, trabalho em equipe, prestação de contas etc.

Sendo assim, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os enfermeiros professores tenham domínio de suas atividades. Para tanto, é essencial que os mesmos tenham uma mentalidade aberta, tendo em vista que, no seu cotidiano, há problemas para serem intermediados por ele. Por outro lado, precisará ter a responsabilidade intelectual, pois esta assegura a integridade e o entusiasmo responsáveis pela capacidade de renovação. É, pois, na prática reflexiva que o conhecimento se produz e este é o saber do docente constituído ao longo do processo histórico de organização e elaboração pela sociedade.

A partir dessas colocações fica evidente que o desenvolvimento da postura reflexiva é conquistado mediante a prática. A reflexão deve transformar-se em um componente duradouro do *habitus* de forma a possibilitar compromisso de mudança de prática.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão sobre a formação pedagógica nos permite afirmar que a prática reflexiva é profícua na formação do enfermeiro professor. Concordamos com a premissa de que não podemos formar enfermeiros generalistas, críticos e reflexivos sem que os enfermeiros professores tenham uma adequada formação. Neste sentido, a formação do docente enfermeiro precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática.

Neste contexto, é de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação continuada voltados para a docência que considerem a reflexão sobre a prática, a universidade como o lócus de formação, o coletivo e o saber experiencial.

## REFERÊNCIAS

1. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução no. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília (DF) 2001 nov;1:37.
  2. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho, Educação e Saúde 2005;3(2):283-94.
  3. Masetto M, organizador. Docência na universidade. 3ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2001.
  4. Rosemberg DS. O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte. Niterói (RJ): Walk; 2002.
  5. Nunes BMVT. Repensando a prática e construindo caminhos: uma análise crítica do ensino-aprendizagem no curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Teresina (PI): EDUFPI; 1998.
  6. Isaia SMA, Bolzan DPV. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? Revista Educação, 2004; 29(2).
  7. Pimenta SM, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. São Paulo (SP): Cortez; 2005.
  8. Nimtz MA, Ciampone MHT. O significado da competência para o docente de administração em enfermagem. Rev Esc Enfermagem USP 2006;40(3):336-42.
  9. Faria JIL, Casagrande LDR. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem 2004;12(5):821-27.
  10. Nóvoa A, organizador. Os professores e sua formação. Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote; 1995.
  11. Costa FNA. Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor. São Carlos (SP): Ruma; 2003.
  12. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre (RS): Artmed; 2002.
  13. Pimenta SG, organizador. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2005.
  14. Zeichner KMA. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa (POR): Educa; 1993.
  15. Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.
  16. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
-