

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE UM MODELO FORMATIVO

IN SERVICE TRAINING OF COLLEGE PROFESSORS: REFLECTIONS ON A FORMATIVE MODEL

Beatriz S.C.Cortela

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Bauru
biacortela@fc.unesp.br

Roberto Nardi

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Bauru
nardi@fc.unesp.br

Resumo

Apresenta-se aqui um recorte de uma pesquisa que apontou os principais fatores condicionantes a serem superados por um programa de formação inicial de professores de Física com vistas a atingir o perfil identitário de curso proposto em seu Projeto Pedagógico. A partir do levantamento dos ideais pretendidos, foram analisadas as ações visando sua implementação. Os sujeitos foram 22 docentes que ministravam aulas no curso; os dados foram levantados a partir de documentos, notas de campo elaboradas durante reuniões docentes e entrevistas realizadas com os sujeitos. Para análise dos mesmos foram utilizados dispositivos da Análise de Discurso. Entre os fatores condicionantes encontrados está o perfil profissional dos docentes formadores, considerado insuficiente para efetivação das mudanças pretendidas. O recorte aqui apresentado aponta as relações entre o perfil profissional dos docentes, sua participação e as marcas (ausências delas) deixadas por uma formação em serviço oferecida pela Instituição de Ensino Superior durante o período de 2006 a 2009.

Palavras chave: formação inicial de professores de física, formação em serviço de docentes universitários, análise de discurso.

Abstract

Here we present a cutting of a qualitative research that pointed out the main determining factors to be overcome by an initial training program for professors of physics in order to achieve the identity profile of your proposed course in Educational Project. From the survey of the ideals pursued, were analyzed the actions for its implementation. The subjects were 22

professors who taught classes on the course, the data was gathered from documents, field notes made during professors meetings and interviews with the individuals. For analysis of the data was used devices of Discourse Analysis. Among the conditioning factors founded the profile of professor trainers, considered insufficient to effect the desired changes. The clipping presented here shows relationships between the profile of professors and their participation marks (absence of them) left by an in-service training offered during the period 2006-2009.

Key words: initial training of physics professors, in-service training of university professors, discourse analysis.

Introdução

Neste trabalho busca-se refletir sobre alguns dados levantados em uma pesquisa de doutorado que investigou o processo de implementação de um projeto de formação inicial de professores de Física de uma universidade pública. Este documento foi resultante de um longo processo de reformulação curricular, deflagrado a partir de 2002, visando atender as determinações das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 01/2002). O projeto ficou pronto em 2005 e foi implantado a partir de 2006. Como afirma Gauthier (1998, p.115) “A construção de um programa de formação mobiliza vários grupos de interesses que visam proteger suas conquistas e provocar a adoção dos modelos por eles privilegiados.”

Todo este processo foi acompanhado por pesquisadores de mesmo grupo (Cortela, 2004 e 2010; Camargo 2007; Kussuda, 2012) dentro de uma investigação maior, que analisa como vem se constituindo a formação de professores de Física em uma universidade pública a partir das perspectivas geradas pelos documentos aprovados a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A presente investigação foi realizada durante o período de 2006 a 2009, quando se formou a primeira turma de alunos dentro de uma nova configuração curricular que, potencialmente, difere da que a antecedeu. Buscou responder a seguinte questão: _Quais são os fatores condicionantes a serem superados por um programa de formação de professores de Física com vistas a atingir o perfil identitário de curso proposto em seu PPC?

Como respostas, foram encontradas: 1- o perfil identitário de curso, duplo e dúbio, que ao mesmo tempo em que aponta para a formação de físico-educador, se estrutura de modo a formar o físico-pesquisador; 2- os planos de ensino, que apresentam traços da racionalidade técnica, incoerente com a perspectiva presente no discurso do PPC, que aponta para a racionalidade prática; 3- o perfil profissional dos docentes formadores que, em sua maioria, atende às características do bacharel e traz consigo, incorporado às suas práticas, o modelo de formação recebido em suas graduações, considerado insuficiente para a efetivação das mudanças pretendidas. Aprofundando as reflexões, a autora também concluiu que a forma como as disciplinas são ministradas, em decorrência do perfil profissional do docente formador influencia diretamente o perfil profissional do aluno egresso, apesar de não ser determinante, por conta de aspectos pessoais que naquele momento não foram levantados, mas que o foram por Kussuda (2012).

Dados apontaram que este modelo formativo propiciou uma melhoria nos índices de evasão e retenção do curso, em comparação com turmas anteriores. Dos 40 alunos ingressantes em 2006, 34 chegaram ao último termo. Destes 34, 19 alunos concluíram a licenciatura em Física em 2009; 12 foram para cursos de pós-graduação (2 na área de Educação para Ciências e 9 na área de Ciência e Tecnologia de Materiais e 1 na área de Astronomia, $\approx 63,2\%$), 2 alunos são

docentes no Ensino Médio (10,5%) e 5 estão em outras profissões (26,3%).

Ou seja, a forma como os alunos são formados de certa forma os encaminha para cursos de pós-graduação, apesar de não ser determinante. Justificando, os docentes formadores, em sua maioria, têm linhas de pesquisas ligadas a áreas específicas da física; portanto, a maioria das bolsas de iniciação científica é destinada a alunos que pesquisam nestas linhas, e isso os direciona, de certa forma, para os cursos de pós-graduação. Concordando com Cunha (1998, p.35) “[...] o professor universitário é o agente principal das decisões no campo [...], mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, é (quem) concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”.

Dentro deste cenário maior de mudanças, a docência universitária vem se constituindo um campo interessante de pesquisa nas últimas décadas. Diversos pesquisadores têm se dedicado ao tema: no contexto internacional GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999; ALARCÃO, 1998; no Brasil, destacam-se ANASTASIOU e PIMENTA, 2002; MASETTO, 2002, entre outros. Este campo de investigação tem apontado diferentes problemáticas, sobretudo aqueles que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas presentes nas práticas dos docentes do ensino superior. A questão central é que os professores universitários, não só no Brasil, na maioria dos casos, não tem o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino.

As crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações. (PENIN, MARTÍNEZ E ARANTES, 2009, p.36)

Delizoicov (2010, p.218) aponta que o tema Docência Superior precisa ser mais investigado, pois “são ainda incipientes os dados empíricos obtidos e analisados sobre esta docência, sobretudo a que se dedica à formação de físicos e professores de física”. Até algum tempo atrás se exigia do candidato a docente universitário apenas o diploma de bacharel na área pretendida e o exercício competente de sua profissão. Ou seja, partia-se da ideia de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar* (Masetto, 2002), o que não é sempre verdadeiro. O exercício da docência, como qualquer outra profissão, exige uma capacitação própria e específica. Atualmente, os editais de concursos públicos para a contratação de docentes universitários exigem, além da formação inicial, também cursos pós-graduação. Mas, não necessariamente, levando em conta a especificidade da ação do sujeito como docente, atendendo mais a questões de pesquisa.

Outra concepção de senso comum é a de que “o docente nasce feito e que, para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área”. (MASETTO, 2002, p. 62). O que também não ocorre, necessariamente. Estas concepções enunciadas foram assim construídas porque, muitas vezes, eram condições suficientes para o modelo de ensino adotado pela maioria das universidades: centrado no professor, nos conteúdos que ele julgava serem necessários à formação do aluno, onde *aprender*, na maioria dos casos, significava repetir nas provas o que o professor havia trabalhado em sala. Mas, atualmente, não mais o são. No entanto, “o ensino nas universidades, de maneira geral, ainda não absorveu as necessidades do momento histórico” (MASETTO, 2002, p.63).

Como bem considera Almeida (2012), a grande dificuldade da maioria dos docentes é admitir e reconhecer a importância das dimensões didáticas e pedagógicas no ato de ensinar. Argumenta que esta resistência é decorrente, entre outras causas, da herança do paradigma hegemônico das ciências exatas e da natureza, segundo o qual os conteúdos específicos têm mais peso na formação inicial que aqueles de natureza pedagógica.

A partir de 2005, um tipo de formação em serviço passou a ser oferecida aos todos os docentes formadores desta Instituição de Ensino Superior analisada, na forma de oficinas presenciais e à distância. O recorte aqui realizado visa apresentar as relações entre o perfil profissional dos docentes do departamento de física, sua participação neste tipo de atividade e as marcas (ou ausências delas) deixadas pela formação em serviço oferecida, presentes em suas ações pedagógicas, em seus planos de ensino e/ ou em seus discursos.

Abordagem teórico-metodológica

Decidiu-se por realizar uma pesquisa na ação a partir da abertura de espaços para discussões e reflexões propostas num plano de trabalho ao coordenador do curso e em consonância com os demais professores envolvidos. Zeichner e Pereira (2005) argumentam que pesquisas deste tipo podem contribuir com o processo de transformação social, melhorar a formação profissional dos envolvidos, influenciar as mudanças institucionais e contribuir para que a sociedade se torne mais democrática.

A pesquisadora participou de 11 reuniões entre docentes que ministravam aulas num mesmo termo (cada semestre que compõe curso), cuja intenção era propiciar momentos para que apresentassem as metas de sua disciplina, as formas de trabalho adotadas por eles e a discussão de possíveis trabalhos interdisciplinares. Baseou suas condutas na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (Habermas, 1987; Gonçalves, 1999). A partir de notas de campo coletadas durante estas reuniões, foram elaboradas atas, posteriormente enviadas aos participantes para correção de possíveis atos falhos e conhecimento da síntese dos assuntos discutidos e das tomadas de decisões. Elas são parte dos dados.

Os sujeitos participantes aos encontros foram 22 docentes formadores que trabalharam durante 2009. Eles estão locados em diferentes departamentos: 2 na Matemática, 1 na Química, 2 na Educação, 13 na Física e 4 professores bolsistas, sendo 3 deles da Educação. Decidiu-se por entrevistar os sujeitos do departamento de Física, porque: são eles os responsáveis pela maioria das disciplinas e da carga horária do curso; todos são titulares; e participaram, direta ou indiretamente, de todo o processo de reestruturação curricular iniciado em 2002. Quatro dos treze sujeitos não quiseram ou não puderam participar das entrevistas.

Considerando que as relações estabelecidas foram embasadas na concepção habermasiana de ação comunicativa na qual a linguagem ocupa espaço de destaque, é importante considerar o sentido dado às palavras e os contextos onde se inserem. Assim, optou-se por utilizar dispositivos da Análise de Discurso, na linha francesa de Pêcheux (1990), que embasa os trabalhos de Orlandi (2002) e Brandão (2002). A análise dos mesmos foi feita em três frentes, analisando os discursos presentes nos documentos (PPC, planos de ensino das estruturas curriculares e textos de uma formação em serviço); nas entrevistas; e nas notas de campo.

Características da formação em serviço oferecida aos sujeitos

De acordo com Pinho; Chaves et. al (2008), a partir de 2005 a Pró-Reitoria de Graduação desta universidade analisada, baseada em indicativos levantados pelos Conselhos de Curso de graduação, solicitou a colaboração de um grupo de ex-docentes da própria instituição e que vinha se dedicando ao um trabalho de *formação contínua* (expressão usada pelos autores da mesma) com pequenos grupos de professores universitários nas unidades de Botucatu e Bauru. Este projeto foi integrado ao Programa de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação e o objetivo foi oferecer a todos os docentes interessados a oportunidade de articular teoria e prática, de forma reflexiva e contextualizada, dentro de uma perspectiva crítica. Em entrevista com um dos organizadores, quando perguntado sobre como foram levantadas as necessidades formativas dos docentes, este respondeu que foram aquelas que os elaboradores consideraram

como significativas a partir de suas experiências como docentes e pelo que os coordenadores de cursos sugeriram. Em suas palavras “*A demanda não era segredo para ninguém*”.

O projeto, chamado de Oficinas de Estudos, é desenvolvido ainda hoje de forma presencial e à distância, foi elaborado de forma a propiciar “[...] reflexão permanente sobre a prática pedagógica em sala de aula, com objetivo de produção e aquisição de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, bem como a compreensão do papel social da universidade pública” (PINHO; CHAVES et al, 2008, p.10). Entre abril e junho de 2006 foram realizados três encontros em Águas de Lindóia, para os quais foram convocados 180 docentes que desempenhariam as funções de articuladores em suas unidades de ensino. Eles participaram das oficinas, com duração de 40 horas presenciais, coordenadas pelos membros de um Comitê Gestor. Estes agentes deveriam ser os organizadores dos trabalhos a serem desenvolvidos com os docentes das unidades de ensino de origem que, voluntariamente, participariam do processo de reflexão em torno dos eixos temáticos do programa: Fundamentos da Educação Superior, Epistemologia da Educação Superior e Metodologia da Educação Superior. Estas oficinas teriam 30 horas de atividades presenciais e 60 horas à distância. A metodologia utilizada nas oficinas está baseada no movimento “ação-reflexão-ação”, e as referências dos textos utilizados remetem à abordagem Histórico-Crítica.

Apresentação e Análise de dados

Cortela (2004) entrevistou 10 destes mesmos sujeitos que trabalharam como formadores nesta licenciatura em 2003. Quando perguntados a respeito das dificuldades que sentiam em realizar suas atividades de ensino, responderam que: não tinham conhecimentos pedagógicos (80%); admitiram não realizar um trabalho interdisciplinar sistemático em conjunto com os colegas (100%); sentem dificuldades para motivar os alunos durante as aulas (50%); gostariam que a universidade oferecesse dois cursos diferenciados, a licenciatura e o bacharelado (80%); e se mostraram pré-dispostos a participarem de cursos de capacitação em serviço (40%). A maioria dos docentes entrevistados alegou ter dificuldades em fazer a transposição didática dos conteúdos.

De acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP), criado em 2008 e coordenado pela Pró-Reitoria da Graduação, foram realizadas de 2006 a 2009 aproximadamente 26 oficinas, com os mesmos temas, atingindo diferentes grupos. Os sujeitos identificados por **P** foram também entrevistados e os indicados por **D** não participaram da entrevista ou das reuniões docentes.

Professor	Formação	Participação	Professor	Formação	Participação
P_A	Bacharel/1989	-	P₁	Bach/lic/1977	7
P_B	Bacharel/1999	11	P_J	Licenc./1979	-
P_C	Licen./1991	-	D₁	Licenc./1981	18
P_D	Bacharel/1985	10	D₂	Licenc./1987	-
P_E	Bacharel/1985	8	D₃	Bacharel/1978	2
P_F	Licen./1994	5	D₄	Licenc/1986	8
P_G	Bacharel/1980	9	D₅	Eng.Química/1983	-
P_H	Bacharel/1984	1	D₆	Bacharel/1989	-

Tabela 1: **Participação dos 16 docentes do departamento de Física que trabalhavam como formadores na licenciatura em 2009 no Projeto de Formação Continuada entre 2005 e 2009**

Constatou-se que dos 16 docentes do departamento de Física que trabalham como formadores na licenciatura em 2009, apenas 3 ($\approx 20\%$) fizeram mais que dez encontros, contrariando a fala encontrada pela pesquisadora em 2003, quando 40% dos entrevistados disseram que

gostariam de participar deste tipo de atividade. Seis docentes não fizeram nenhuma das oficinas e pelas entrevistas foi possível ouvir suas justificativas. Estes dados corroboram com Borges (2006) ao comentar sobre docentes universitários (e físicos), afirma que

Os profissionais de ensino universitário costumam apresentar muita resistência a atualizar os métodos de ensino e em realizar leituras da literatura pedagógica. Em geral não reconhecem a base científica dos trabalhos que apresentam esses métodos e tampouco a competência profissional de quem faz este tipo de pesquisa. (BORGES, 2006, p.140)

P_C: *O dia que eu me convencer que aquilo lá vai ser importante pra minha formação, pra melhorar a minha prática em sala de aula, eu faço. Mas enquanto eu não tiver estes elementos, eu não faço.* (Cortela, 2011, p. 261).

Dois sujeitos fizeram apenas um ou dois encontros e um deles justificou “*que o fluxo com que se desenvolviam os trabalhos não era satisfatório*” e “*que a linha de trabalho adotada era muito doutrinadora*”. (no sentido político).

Os sujeitos que fizeram de cinco a nove oficinas (5) disseram que acharam o projeto interessante, que a forma de trabalhar durante os encontros permitiu que conhecessem o que é um PPC e algumas formas de abordagem no ensino. No entanto, seus planos de ensino não revelam mudanças significativas neste último aspecto.

Os que fizeram mais que 10 encontros foram, em algum momento, também coordenadores de curso, portanto foram convocados para tais encontros. Um deles afirma que gostou, uma vez que para ele tudo era novidade e que acreditava que isso também ocorria com muitos dos outros participantes; e considerou que foi um momento de aprendizagem. No entanto, seus planos de ensino não apontaram mudanças significativas quanto a diferentes abordagens ou modos de avaliação.

A maioria dos sujeitos criticou a falta de algo mais específico na área, que atendesse aos seus anseios no sentido de uma didática voltada para os problemas da área de exatas e também alegaram que seria interessante apresentar outros autores, de outras linhas pedagógicas.

P_I *Eu achei bom, mas muitas perguntas não foram respondidas! Mas quando tinha alguma coisa referente a questões didáticas ou pedagógicas, a maioria das questões ficaram sem resposta. Por que? Tudo que você estuda pra Letras... sei lá, se aplica a aquele curso, não se aplica em física ou em matemática.* (Cortela, 2011, p.285)

P_A: *Aqui os professores do departamento não querem saber de aspectos teóricos: querem uma metodologia aplicável em sala de aula e que dê bons resultados, ou seja, que os alunos aprendam o que eles querem ensinar. [...] Penso que estes cursos deveriam dar uma formação mais técnica. Como elaborar material didático com melhor qualidade. Os aspectos mais teóricos de ensino e aprendizagem deveriam ser discutidos nas reuniões que deveriam ocorrer em outro momento.* (Cortela, 2011, p.251, 252)

A pesquisadora também analisou comparativamente 32 planos de ensino que compõem as diferentes estruturas curriculares (anterior e a atual) e verificou mudanças insignificantes quanto a conteúdos, metodologias e formas de avaliação utilizadas. A racionalidade técnica é percebida na maioria dos planos das disciplinas que abordam temas específicos e ferramentas matemáticas, evidente nas metodologias tradicionais adotadas (aulas expositivas, resolução de exercícios repetitivos, execução de experimentos de comprovação da teoria, elaboração de relatórios seguindo modelos padronizados). Os critérios de avaliação escolhidos na totalidade dos planos é a média aritmética obtida de duas provas individuais. Quando os alunos desenvolvem algum outro tipo de trabalho em grupo (relatórios, seminários), a maioria dos professores atribui valores mais baixos para estas atividades.

Considerações Finais

Buscando apontar as “marcas” da formação em serviço oferecida que podem ser percebidas nos discursos ou ações dos docentes envolvidos, conclui-se que não foram evidentes. Ou seja, ela ainda não se mostrou efetiva nas ações coletivas dos docentes, não se reflete na organização dos planos de ensino dos sujeitos e nem os termos técnicos ou conceituais aparecem em suas falas ou textos. Apesar de considerado como importante fator de intervenção, o programa de formação continuada ainda não resultou em mudanças em suas práticas de ensino.

O fato de este programa ser oferecido a todos os docentes é seu ponto fraco, uma vez que por ser amplo, não atende às especificidades dos docentes e/ou as metas esperadas para os diferentes cursos. Defende-se que a capacitação em serviço deva passar por reformulações, de modo a atender não somente as demandas da instituição de ensino que a promove, mas também que leve em conta o perfil do grupo em questão, a especificidade do campo de conhecimento em que atuam, entre outras.

Avançando além da apresentação deste “ponto cego” do processo formativo, vale lembrar que existe neste mesmo câmpus, um programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências, onde estão locados pesquisadores formados na área, trabalhando com temas relevantes e que podem contribuir para que as oficinas atinjam os objetivos tanto dos idealizadores quanto dos sujeitos, sem adquirir um caráter de treinamento acrítico. Sugere-se também que algumas oficinas sejam feitas somente com docentes de uma mesma área ou departamento, visando atingir as idiosincrasias de cada grupo em questão.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Profissionalização docente. Em **Anais do II Congresso Internacional sobre Formação dos Professores nos Países de língua e Expressão Portuguesa**. 1998, p.100-118.
- ALMEIDA, Maria I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L.G.C., PIMENTA, L.A. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002. v.1.
- BORGES, Oto. Formação inicial de professores de Física: Formar mais! Formar melhor! **Revista Brasileira de Ensino de Física**. Brasília, v.28, n.2, p. 135-142, 2006.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001 e Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise de Discurso**. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- CAMARGO, Sergio. Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.
- CORTELA, Beatriz S.C. **Formadores de Professores de Física: uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos**. Tese (Dissertação de Mestrado em Educação para Ciências). Faculdade de Ciências. Unesp, Bauru, 2004.
- _____. **Formação inicial de professores de Física: fatores limitantes e possibilidade**

- de avanços.** Tese (Doutorado em Educação para Ciências) Faculdade de Ciências. Unesp, Bauru, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a04.pdf>, acesso em 05/05/2013.
- DELIZOICOV NETO, Demétrio. Docência no ensino superior e a potencialização da pesquisa em educação em ciências. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias [et.al]. **A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias.** São Paulo, Editora da SBF, 2010, p.227-238
- GARCIA, C.M. **Formação de professores_ Para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, C.[et al].**Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Escola & Educação**, ano XX, n.66, abril/99.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1987.
- KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012, 184f.
- MASETTO, Marcos T (Org). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 4ª ed. 2002.
- NOVOA, A (Org.). **Vidas de Professor.** Porto: Porto Editora, 1992.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PENIN Sonia; MARTÍNEZ, Miguel; ARANTES, Valeira Amorim (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.
- PINHO, Sheila Zambelo de (Coord.); CHAVES, Adriana J.F. et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Caderno de Pesquisa**, v.35, n.125, p.63-80, maio/ago, 2005.