

A parceria universidade-escola: os olhares de coordenadores de área de subprojetos de Física do PIBID

School-university partnership: the PIBID Physics subprojects coordinators' perspectives

Luciene Fernanda da Silva

Programa Interunidades em Ensino de Ciências – Universidade de São Paulo
luciene.fernanda@usp.br

Valéria Silva Dias

Instituto de Física – Universidade de São Paulo
mfedias@uol.com.br

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus objetivos aproximar o conhecimento acadêmico das universidades do conhecimento prático dos professores das escolas na formação inicial de professores. Para tanto, os subprojetos do programa são organizados de modo a integrar o docente da universidade (coordenador de área), o docente da escola de educação básica (supervisor) e os licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência. Nesta pesquisa, procuramos investigar os sentidos atribuídos por coordenadores de área de subprojetos de Física à parceria universidade-escola. Para isso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com onze coordenadores de área de universidades públicas de São Paulo. Apresentamos aqui a análise de quatro dessas entrevistas, cujos resultados apontam para as dificuldades do estabelecimento da parceria; os ganhos para os coordenadores decorrentes do contato com as condições reais de trabalho das escolas da rede pública e os desdobramentos desse conhecimento em suas atividades nas licenciaturas.

Palavras chave: parceria universidade-escola, PIBID, formação de professores.

Abstract

The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) aims to bring closer the universities' academic knowledge to the teachers' practical knowledge in initial teachers training. In order to do so, the program's subprojects are organised in such a way as to integrate the professors (coordinators), the teachers (supervisors) and the undergraduate students who are Teaching Initiation scholarship holders. In this research, we aim to investigate the meanings the PIBID Physics subprojects coordinators assign to the school-university partnership established in PIBID. For this purpose, we conducted semi-structured interviews with eleven coordinators from São Paulo public universities. We present the analysis of four of those interviews, whose outcomes point out the difficulties they face up to establish the partnership; the profits they derive from the contact with the real working conditions in public schools and the impacts of this knowledge in their activities at university.

Key words: school-university partnership, PIBID, teachers training.

Introdução

É grande o desafio enfrentado pelos formadores de professores nos cursos de licenciatura. Cabe a esses formadores a tarefa de formar profissionais bem preparados para enfrentar os desafios que encontrarão no exercício da docência, que não são poucos, porque o trabalho dos professores nas escolas de educação básica exige mais que o domínio do conhecimento disciplinar tomado como objeto de ensino. É importante considerar também as exigências profissionais que passam a recair sobre os professores e a diversificação das funções desempenhadas por eles nas escolas, onde não é mais possível vislumbrar “uma clara definição dos papéis profissionais, registrando-se a importância da flexibilidade do conhecimento e sua adaptabilidade a situações não previstas” (CUNHA, 2010, p. 129).

Por isso, torna-se relevante a busca por modelos de formação inicial que orientem novas relações entre os mundos da formação e da profissão docente, quebrando a lógica disciplinar universitária que torna os cursos de formação profissional fragmentados, altamente especializados e regidos por questões de conhecimento e não por questões de ação (TARDIF, 2000). É nesse sentido que Nóvoa (2009) defende a formação de professores construída dentro da profissão. Essa formação seria “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (p. 44-45).

Incentivar a participação dos professores experientes na formação inicial de professores significa aproximar a formação universitária da prática profissional que ocorre nas escolas. É o que se busca concretizar no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a formação inicial de professores. Em cada subprojeto do programa, formadores de professores da universidade (coordenadores de área) trabalham em colaboração com professores em exercício nas escolas da rede pública (supervisores) para aprimorar a formação de licenciandos.

Neste trabalho, escolhemos como sujeitos de pesquisa os coordenadores de área de subprojetos PIBID de cursos de licenciatura em Física de universidades públicas do estado de São Paulo. Nosso intuito foi investigar quais sentidos eles atribuem à parceria universidade-escola para a formação docente a partir de suas falas e dos desdobramentos em suas próprias práticas como formadores de professores.

Referenciais teóricos

O conceito de terceiro espaço apoia a aproximação entre universidade e escola ao valorizar a escola como espaço formativo e a colaboração dos professores da educação básica na formação inicial dos licenciandos. Na concepção de Zeichner (2010), o terceiro espaço reúne professores da universidade e da educação básica e o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, incentivando uma relação dialética mais equilibrada entre os dois conhecimentos, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

Neves (2012) destaca quatro princípios norteadores do PIBID. Dois desses princípios revelam a proposta do programa de valorizar o espaço escolar, bem como o “conhecimento prático e vivencial” dos supervisores que participam dos subprojetos. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos

concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;

2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas (NEVES, 2012, p. 365).

Dessa forma, o PIBID se institui como um espaço de articulação entre universidade e escola parceira, podendo, assim, se configurar em um terceiro espaço (FELÍCIO, 2014). Esse espaço de articulação pode ser observado na estrutura organizacional do PIBID, representada na figura 1. Nessa figura é possível destacar o estabelecimento da parceria entre a universidade (representada pelo coordenador de área) e a escola (representada pelo supervisor) como um ponto fundamental para o funcionamento do programa.

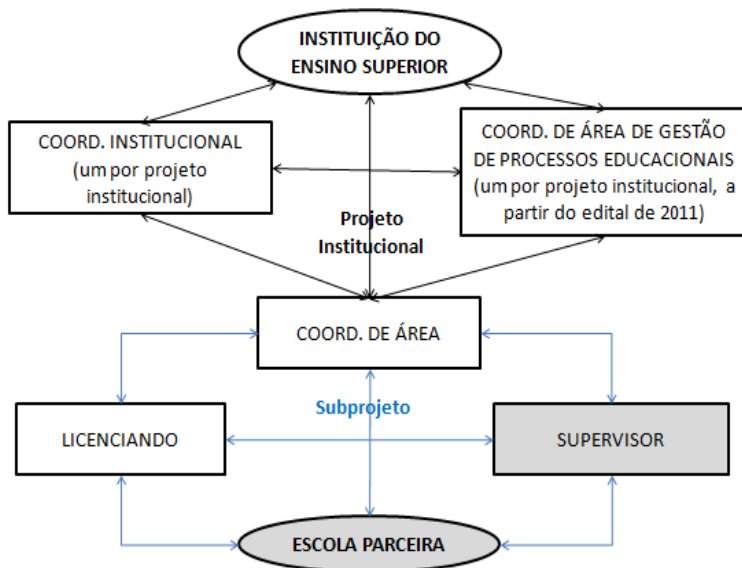


Figura 1: Estrutura organizacional do PIBID e as relações estabelecidas entre os sujeitos

A problemática da parceria universidade-escola tem sido analisada e discutida na literatura (TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2010) sob diferentes enfoques. O trabalho de Barcelos e Villani (2006) analisa, no contexto do Ensino de Ciências, uma experiência de formação continuada que envolveu professores de Ciências do Ensino Fundamental e licenciandos de Ciências e Biologia, num projeto de parceria entre universidade e escola. Os pesquisadores apontaram várias consequências para todos os sujeitos envolvidos. Por exemplo, para a pesquisadora que atuou como assessora do projeto, a experiência da parceria “serviu para aprimorar sua capacidade de escuta dos problemas da escola e, conseqüentemente, flexibilizar suas intervenções e, enfim, modificar seus saberes docentes como formadora de professores” (p. 91). A parceria também proporcionou aos licenciandos uma diversidade de material sobre a prática docente a ser discutido na universidade com os colegas e com a formadora de professores o que acarretou, por sua vez, o “confronto com seus próprios conhecimentos e saberes já construídos e, também, um início de reflexão sobre os saberes profissionais docentes” (p. 88). Ao mesmo tempo, a parceria auxiliou os professores da escola a refletirem sobre suas práticas e a operarem uma mudança curricular na escola.

Os resultados positivos obtidos para todos os envolvidos nas parcerias vêm acompanhados do esforço necessário para o enfrentamento de várias dificuldades. Chicarino, Orquiza-de-Carvalho e Cordeiro (2003), ao analisar um caso de parceria universidade-escola, identificaram como dificuldades os problemas de comunicação entre os parceiros originados de diferentes visões que eles tinham sobre a parceria, de diferentes ritmos de trabalho e do

compartilhamento de diferentes significados de termos da área de Educação. Elas também ressaltam a importância da distribuição das responsabilidades das tarefas entre todos, o que colabora para a diluição das relações de poder entre os participantes da parceria.

Barcelos e Villani (2006) destacam que a articulação entre professores, licenciandos e docentes universitários de forma a experimentarem “um vínculo grupal, gerador de um novo tipo de satisfação e capaz de modificar suas rotinas e estabilizar sua colaboração” (p. 95) pode ser o maior desafio para o estabelecimento das parcerias. Por este motivo, chamam a atenção para a necessidade da institucionalização da parceria, para que ela possa se sustentar durante os impasses e dificuldades enfrentados pelo grupo através do engajamento de todos num projeto efetivamente comum.

Vemos o PIBID como um projeto *institucionalizado* de parceria universidade-escola que tem o objetivo de aprimorar a formação inicial dos licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência. É, dessa forma, um programa que ajuda a lançar bases concretas para a construção de parcerias universidade-escola, proporcionando aos participantes dos subprojetos desafios a serem superados e a oportunidade de desfrutar dos benefícios decorrentes de sua superação, além da valorização dos professores em exercício que são convidados a atuar como coformadores dos licenciandos.

Percurso metodológico

Essa investigação é parte de uma pesquisa mais ampla, onde buscamos caracterizar o desenvolvimento profissional de coordenadores de área do PIBID. Apoiando-nos em autores que discutem desenvolvimento profissional docente (tais como NÓVOA, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999; DAY, 2001) elaboramos um roteiro para a realização de entrevistas semi-estruturadas. Optamos pelo uso de entrevistas semi-estruturadas como metodologia de coleta de dados por serem relativamente abertas e fluidas. Além disso, é nesse tipo de entrevista que “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135, grifo dos autores) devido ao uso do roteiro de perguntas pré-estabelecido. Ao longo de 2013, foram entrevistados onze coordenadores de área de subprojetos PIBID de cursos de licenciatura em Física de universidades públicas (municipais, estaduais e federais) do estado de São Paulo.

As entrevistas foram integralmente transcritas e a partir dessas transcrições buscamos criar análises narrativas (FREITAS; FIORENTINI, 2007) visando compilar descrições e interpretações sobre o que foi dito pelos coordenadores. Essas análises narrativas nos forneceram bases para apontar aspectos que sugeriram contribuições para o desenvolvimento profissional dos coordenadores evidenciadas em mudanças na prática formativa dos coordenadores, nos cursos da licenciatura, ou, ainda, nas relações estabelecidas entre os coordenadores e outros sujeitos participantes do PIBID.

A construção da parceria entre a universidade e a escola por meio do PIBID despontou como um dos principais elementos desencadeadores de desenvolvimento profissional dos coordenadores de área, tornando-se, portanto, objeto de uma investigação mais aprofundada cujos resultados aqui apresentamos. Nessa investigação, buscamos os sentidos que eles atribuem à parceria universidade-escola construída no PIBID para a formação docente, a partir de suas falas e dos desdobramentos em suas próprias práticas como formadores de professores. Selecionamos quatro entrevistas realizadas com os coordenadores que são identificados pelas siglas **C.1**, **C.2**, **C.3** e **C.4**. Escolhemos esses coordenadores em particular dada a preeminência dessa problemática nas análises narrativas escritas com base em suas entrevistas.

Apresentação e análise de dados

A aproximação entre a universidade e a escola por meio do PIBID traz diferentes consequências para o trabalho de formação desenvolvido pelo coordenador de área. Todas elas estão, de forma direta ou indireta, relacionadas com a oportunidade que os coordenadores têm no programa de *conhecer a realidade da escola de educação básica*. Esse conhecimento era praticamente inexistente antes da participação dos docentes no PIBID, principalmente para aqueles que, como **C.1** e **C.2**, nunca atuaram como professores na educação básica.

Segundo **C.3**, o conhecimento da realidade da escola parceira permite aos docentes da universidade *(re)pensar a formação que oferecem aos licenciandos*, avaliando se é adequada ou não para a realidade que provavelmente eles encontrarão no seu cotidiano profissional. Esse coordenador destaca, ainda, que o conhecimento sobre a escola que ele obtém no PIBID é muito mais significativo que aquele obtido na orientação dos estágios supervisionados como estruturado em sua IES.

C.3: “[...] quando a gente vai formar professor, ou qualquer profissional, pelo menos no meu contexto de professor, eu acho necessário que você tenha o mínimo de conhecimento de onde que o profissional vai atuar, e o que ele vai fazer, de que jeito ele vai fazer, o que ele vai encontrar lá fora. [...] E isso era uma coisa que antes do PIBID nós não tínhamos. Eu estava comentando com você no começo que o aluno saía e ia fazer o seu estágio, o contato era ele-escola, ele-escola, mais nada. O máximo que nós fazíamos era corrigir relatório de estágio que não trazia nada...”

Mesmo no caso de **C.4**, que já tinha um contato efetivo com a escola por meio do estágio supervisionado, houve avanços com a parceria proporcionada pelo PIBID. O subprojeto interdisciplinar liderado por essa coordenadora integrou docentes de diferentes cursos de licenciatura das áreas de Ciências da Natureza e da Matemática com o objetivo de pensar estratégias para a melhoria da formação oferecida nos cursos de licenciatura através da parceria universidade-escola: “a gente não sabe como fazer [as mudanças necessárias nas licenciaturas]. Então a gente tem que estudar. A gente tem que voltar [para as escolas] e aí nós estamos trabalhando juntos [nisso]” (**C.4**).

Os coordenadores afirmam também que o PIBID permite a *imbricação entre a teoria e a prática no processo de formação* e que *aproxima as pesquisas acadêmicas sobre o ensino das práticas nas escolas*. Assim, a formação dos licenciandos diretamente envolvidos com o PIBID pode se apoiar no diálogo entre teoria e prática como no caso do coordenador **C.2** que relatou propor, em seu grupo, textos teóricos, que por sua vez fundamentam as reflexões sobre a realidade vivenciada pelos licenciandos na escola a partir e por meio do PIBID. As consequências da aproximação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar possibilitam aos coordenadores “fazer alguma coisa em que as pesquisas possam resultar em trabalhos práticos, mais de extensão e de formação inicial” (**C.1**), e poder “ir para a escola fazer algo para contribuir para que melhore alguma coisa” (**C.3**). Essa integração faz com que os pesquisadores abandonem seus “gabinetes de pesquisa” e também se “envolvam com a realidade das escolas” (**C.2**).

O diálogo entre teoria e prática também se evidencia no aumento de *referências à prática vivenciada nas escolas nas disciplinas dos cursos de licenciatura ministradas pelos coordenadores*. Essa é uma demanda que na maior parte dos casos vem dos próprios licenciandos que fazem conexões entre os conteúdos das disciplinas e suas experiências no PIBID, como nos aponta a coordenadora **C.1**:

C.1: “O PIBID está muito presente nas minhas aulas de licenciatura, porque o tempo todo eu procuro fazer referência à situação prática e é o PIBID que me dá maior material para isso. E também há a presença de alunos do PIBID nas aulas, então, às vezes, isso acaba se destacando”.

Apesar das consequências positivas para sua prática como formadora de professores, a coordenadora **C.1** afirmou ainda não estar satisfeita com a integração entre universidade e escola alcançada em seu subprojeto. Ela diz que ainda não conseguiu estabelecer a integração mútua com as três “frentes” juntas ao mesmo tempo: ela, a supervisora e os licenciandos:

C.1: “[...] Essa integração dos três vértices aí no mesmo espaço... A gente até fez... teve um período que a gente fazia bastante reunião com ela [supervisora], com a presença dela... [...] mas, eu acho que ainda faltou fluir mais, acho que a gente não conseguiu alcançar toda a integração que eu gostaria”.

Seu caso ilustra o quanto pode ser difícil criar um ambiente de colaboração entre os participantes diretos do PIBID, ainda que a organização do programa seja arquitetada com esse fim. Há vários percalços que os coordenadores devem enfrentar nesse processo, entre eles, a dificuldade em encontrar professores efetivos de Física na rede pública para serem supervisores do subprojeto, a falta de disponibilidade dos parceiros e, ainda, alguns conflitos com a escola parceira para a realização das atividades do PIBID.

O receio que as escolas têm em estabelecer as parcerias é uma das fontes de conflito, segundo o coordenador **C.3**. As escolas muitas vezes consideram a universidade como um agente externo que alteraria as suas atividades e sua organização de modo autoritário. Essa era a postura inicial das escolas parceiras de seu subprojeto, que foi alterada ao longo de pouco mais de dois anos, nos quais os laços de confiança entre o subprojeto e as escolas puderam ser construídos: “a equipe do PIBID agora soma às atividades da escola” (**C.3**). O coordenador colaborou para isso ao atentar para as necessidades das escolas e as atender com atividades planejadas de acordo com essas demandas, além de preservar a autonomia dos professores supervisores, sendo eles os responsáveis por orientar as atividades dos licenciandos nas escolas. O coordenador afirmou reservar a sua participação direta nas escolas apenas nos momentos em que vê a necessidade de uma intervenção, ou quando lhe é solicitada a presença.

A coordenadora **C.4**, de outro modo, não enfrentou esse tipo de problema no estabelecimento do diálogo com as escolas, pois foi professora da rede pública durante muito tempo: “[...] a minha inserção na escola pública me abriu as portas...” (**C.4**). Além disso, o seu contato com a escola é constante e realizado por meio do supervisor: “ele tem uma importância muito grande. Ele é um elo com a escola, ele é aquele que sabe o que a escola precisa. Então nós não vamos para a escola com aquela ideia de levar o conhecimento da universidade para a escola. Pelo contrário” (**C.4**). Os supervisores de seu subprojeto também participam ativamente na orientação das atividades dos licenciandos, atuando, assim, como coformadores no apoio à formação inicial deles.

O coordenador **C.2**, no entanto, diz que a escola parceira exerce um grande controle sobre seu subprojeto para a realização de atividades: “[...] nós estamos tendo que nos adequar à rotina da escola, isso ficou bem claro, então, não é o PIBID que propõe ações, é a escola que fala onde o PIBID vai e pode atuar” (**C.2**).

Pudemos perceber que as parcerias colaborativas entre subprojeto e escola parceira, como as construídas por **C.3** e **C.4**, necessitam de tempo para o estabelecimento dos laços de confiança. Ao contrário dos subprojetos desses coordenadores, que tinham, respectivamente, por volta de dois e três anos de atividades no momento em que suas entrevistas foram realizadas, o subprojeto de **C.2** era ainda muito recente (tinha apenas um semestre de atividades). Acreditamos que, pelo pouco tempo de trabalho, seu subprojeto ainda não havia conquistado a confiança da escola parceira para a realização das atividades.

Além disso, para o estabelecimento dessa confiança, os casos de **C.3** e **C.4** indicam que é preciso também valorizar e respeitar o espaço escolar, propor atividades de acordo com o que

a escola necessita e considerar o que os supervisores têm a colaborar para a formação dos licenciandos e o desenvolvimento das atividades do subprojeto. Identificamos que a visão de **C.2** é a de que o PIBID deveria “determinar” as ações no interior da escola, querendo reproduzir, dessa forma, uma posição hierárquica superior dentro da parceria.

As IES de origem dos subprojetos julgam a nova dinâmica de relações com a escola de educação básica no contexto do PIBID de diferentes formas. Em alguns casos, como no de **C.3**, essas novas relações incentivaram mudanças na cultura institucional da IES. Esse coordenador relatou a busca da IES pela participação em outros programas de formação de professores promovidos pela CAPES (tais como o PARFOR e o PRODOCÊNCIA) e da valorização da formação docente (há apoio para compra de materiais e incentivo à organização de eventos internos que visam promover a troca de experiências entre subprojetos do PIBID da IES). Porém, em algumas IES, como na de **C.4**, o PIBID (e outros projetos orientados ao Ensino de Ciências) ainda é desvalorizado. Essa desvalorização se reflete na inércia dos cursos de licenciatura em abraçar as mudanças operadas, ainda pontualmente, pelo PIBID na formação inicial docente.

Considerações finais

A parceria universidade-escola estabelecida no contexto do PIBID, para os coordenadores de área cujas entrevistas foram analisadas neste trabalho, os leva a *conhecer a realidade da escola de educação básica*. Esse conhecimento, por sua vez, os conduz a: refletir sobre a própria prática na formação de professores (ou sobre o currículo do curso de licenciatura); aproximar teoria e prática na formação docente; aproximar as pesquisas realizadas na universidade da prática profissional dos professores nas escolas.

As falas dos coordenadores expressam também o anseio de construir o espaço de interação entre a universidade e a escola, como desdobramento do *reconhecimento, pelos coordenadores, da escola como espaço de formação*. Verificamos, no entanto, que esse espaço híbrido encontra dificuldades para se constituir. Dificuldades originadas tanto na universidade, quanto na escola parceira. Na visão desses coordenadores, a parceria depende principalmente: do estabelecimento da confiança mútua entre os sujeitos envolvidos (e nesse quesito chamamos a atenção para a postura adotada pelo coordenador: se é uma postura dialógica ou se é autoritária); da disponibilidade que os sujeitos envolvidos precisam ter para participarem de encontros coletivos e, assim, envolverem-se efetivamente das atividades desenvolvidas pelo grupo; e, enfim, do reconhecimento do PIBID e apoio institucional das instituições – tanto do ensino superior quanto da educação básica (no oferecimento de recursos materiais e humanos) que facilita o desenvolvimento das atividades do subprojeto PIBID nas escolas.

Em nossa pesquisa, apenas uma coordenadora (**C.4**) entre os coordenadores analisados se refere ao supervisor como coformador dos licenciandos, o que nos faz questionar se as relações entre esses sujeitos são também estabelecidas em outros subprojetos de modos menos hierárquicos, em direção ao estabelecimento, no PIBID, de um legítimo terceiro espaço de formação docente. Gostaríamos de apontar, portanto, a necessidade da realização de outras pesquisas com subprojetos PIBID para aprofundar algumas questões de como as parcerias são estabelecidas, de como o coordenador desempenha seu papel de mediador entre a universidade e a escola, como é a sua relação com o supervisor e as consequências concretas dessa parceria nas universidades e nas escolas.

Agradecimento e apoio

Agradecemos o apoio financeiro da CAPES para a realização da pesquisa à qual esse trabalho está vinculado.

Referências

- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- CHICARINO, A. G. G. P.; ORQUIZA-de-CARVALHO, L. M.; CORDEIRO, M. A. M. Parceria universidade/escola: uma experiência no laboratório de química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IV, 2003, Bauru. *Atas...* Disponível em: < <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL140.pdf> /> Acesso em: 29 de abr. 2015.
- CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino).
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. 352 p.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71. 2007.
- MARCELO GARCÍA¹, C. **Formação de professores** para uma mudança educativa. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.
- MARCELO¹, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- NEVES, C. M. C. Introdução: A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 8, supl. 2, p. 352-373, 2012.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

¹ Trata-se do mesmo autor nessas duas referências: Carlos Marcelo García.