

A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização

Co-Teaching on teacher training at East Timor: reflexions on coloniality and transnationalization

Daniel Prim Janning

Mestrando – Bolsista CAPES na Universidade Federal de Santa Catarina -
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
dpjanning.ufsc@gmail.com

Suzani Cassiani

Prof^a Dr^a na Universidade de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica
suzanicassiani@gmail.com

Resumo

O presente trabalho trata de análises preliminares acerca da formação de professores de ciências na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), única universidade pública de Timor Leste. A pesquisa é desenvolvida junto ao Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES) e Programa Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP), focando na prática da co-docência entre professores timorenses e cooperantes brasileiros. A co-docência é uma prática de ensino que envolve a divisão de uma disciplina por dois professores, que compartilham planejamentos, avaliações, aulas e poder. A pesquisa, ainda inicial, demonstra efeitos simbólicos de colonialidade, poder e transnacionalização do ensino nos discursos sobre co-docência através da análise de entrevista semi-estruturada com um professor timorense.

Palavras chave: Timor Leste, cooperação internacional, ensino colaborativo, co-docência, colonialidade

Abstract

The present paper shows preliminary analysis of a research about science teacher training at Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), the only public university in East Timor. The research is being developed around the Portuguese Language Teaching and Faculty Qualification Program (PQLP/CAPES) and International Pro-Mobility Program (CAPES/AULP), focusing in the practice os co-teaching between a Timorese and a Brazilian teacher. Co-teaching is a practice that brings together two teachers in one course sharing planning, student assessment, classes, and power. The initial data shows symbolic effects of

coloniality, power and transnationalization of education in co-teaching, through a discursive analysis of an interview with a Timorese teacher.

Key words: East Timor, international cooperation, collaborative teaching, co-teaching, coloniality

Introdução

O presente trabalho apresenta discussões preliminares de uma pesquisa mais ampla dos autores, acerca da formação inicial de professores de ciências naturais na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) de Timor Leste. Este país asiático é um dos mais jovens do mundo e teve em sua história mais de 400 anos de colonização portuguesa, com sua breve independência interrompida em 1975 por 25 anos de ocupação indonésia, marcada pela repressão e genocídios, e sua recente restauração da independência em 2002. Das mudanças trazidas pela independência e pela sua primeira Constituição, talvez a mais destacada seja a escolha das duas línguas oficiais da República Democrática de Timor Leste (RDTL): a língua portuguesa e a autóctone língua tétum.

Com a restauração da independência, o Brasil, assim como diversos países e ONGs, se juntou ao esforço da ONU para restauração da independência e reconstrução do país, que carecia não só de infraestrutura física, de profissionais especializados e de estruturas de governo, mas de ajuda na reimplementação da língua portuguesa como oficial, visto que fora proibida durante a ocupação indonésia.

A reimplementação da língua portuguesa é ainda um ponto importante no desenvolvimento da RDTL. Durante a ocupação indonésia, o invasor implementou seu aparato governamental e ideológico, centrado no seu idioma, o bahasa indonésio (chamado em Timor Leste de língua *melayo*). Assim, durante 25 anos, as escolas timorenses ensinaram a língua e a cultura indonésia, formando uma geração inteira que não conheceu a língua de Camões. Enquanto a língua portuguesa fora proibida, as 16 línguas autóctones de Timor Leste (FEIJÓ, 2008) podiam ser utilizadas no cotidiano, mas não eram ensinadas nas escolas ou utilizadas formalmente pela administração indonésia.

Além disso, o corpo docente das escolas em solo timorense também era composto, em sua grande maioria, por indonésios, os quais abandonaram o país após o referende da independência de 1999, deixando o país sem professores com formação docente. Como resultado, o país tinha uma língua oficial desconhecida pela população e outra que não era ensinada formalmente – junto de sua gramática, e profissionais de diversas áreas eram convocados a trabalhar como professores.

Neste cenário, o governo brasileiro firmou cooperações técnicas com a educação timorense, não apenas na formação de professores em língua portuguesa, mas também trabalhando com formulação do currículo educacional, alfabetização de jovens e adultos, concessão de bolsas de estudos, educação profissional e merenda escolar (SILVA, 2012). Destas iniciativas, nasceu o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), que desde 2005 envia professores brasileiros para trabalhar em solo timorense em diferentes áreas do sistema educacional como cooperantes-bolsistas (SOUZA & ALVES, 2009; CASSIANI *et al.*, 2012, PEREIRA, 2014). O Programa já passou por diferentes formas ao longo de sua existência, tanto em estrutura interna quanto enfoques de trabalho. No início da cooperação, a preocupação maior do programa estava na formação emergencial de docentes, através dos

curso de bacharelato no Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), enquanto hoje o enfoque é mais centrado na UNTL, junto às licenciaturas.

Neste contexto de aproximação PQLP-UNTL, os cooperantes brasileiros começaram a realizar uma prática já utilizada pelos portugueses chamada co-docência, onde dois professores (um timorense e um estrangeiro) assumem uma disciplina da graduação. Tal prática levantou dificuldades à cooperação, como o Relatório de Atividades do PQLP de 2013 comenta:

Já na UNTL, o grande problema vivenciado diz respeito ao trabalho co-docente. Não há clareza por parte dos timorenses sobre esse trabalho requisitado por eles mesmos. Muitas vezes sentimos que a presença dos professores nas Faculdades servem como alívio às necessidades dos departamentos e também um recurso que desobriga os professores das disciplinas de se responsabilizarem pelas mesmas. (PQLP/CAPES, 2014, p. 15-16)

Trabalhando em uma perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2002), a polissemia desta prática entre os cooperantes brasileiros chamou nossa atenção, assim como os possíveis efeitos simbólicos de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010; SANTOS & MENEZES, 2010), além da transnacionalização da educação (DALE, 2004; SOUZA & ALVES, 2008) que poderiam emergir nesta prática.

Co... o quê?

No cotidiano escolar é muito comum observar os professores trabalhando sozinhos, seja em sala de aula com os alunos, seja planejando aulas ou corrigindo atividades. Esta maneira de trabalho está presente em nossas culturas docentes, mesmo que existam resistências. Segundo Hargreaves (1998) a colaboração, isolamento e solidão no trabalho dos professores são resultados de relações complexas dos professores com seus colegas, com a administração escolar, com seus próprios desejos e necessidades e com a história.

Nos sistemas educacionais públicos do Brasil, a colaboração é várias vezes impossibilitada por condições ecológicas de trabalho (HARGREAVES, 1998), como contratos temporários que fazem professores pularem de escola em escola a cada ano letivo; carga horária extrema; carência de docentes; não existência de infraestrutura física para encontros de trabalho; ou até por fatores psicológicos (idem), como insegurança, ansiedade ou arrogância dos professores.

Dessa maneira, são poucos os espaços onde o docente brasileiro tem a oportunidade de trabalhar em conjunto dentro da sala de aula, como nos estágios docentes da formação acadêmica, nos grupos de EJA, ou na educação inclusiva. Pensando de maneira discursiva, tais experiências podem influenciar a construção de sentidos e expectativas sobre trabalho em co-docência através da materialização do imaginário e interdiscurso nas práticas co-docentes.

Entretanto, para compreender os sentidos que circulam sobre a co-docência é preciso saber também como esta prática circula na literatura. Um dos entraves para a sua compreensão é a dificuldade de encontrar literatura brasileira sobre co-docência. Em sua tese, Tractenberg (2011) realizou uma extensa revisão bibliográfica em periódicos internacionais sobre o ensino colaborativo e também se deparou com o problema da polissemia destas práticas:

Em suma, às vezes um mesmo termo ou expressão [...] é utilizado por diferentes autores para expressar conceitos diferentes, relativos a contextos e processos educacionais diferentes. Em outras situações diversos termos acabam sendo utilizados para expressar a mesma ideia. [...] Além da

confusão, alguns termos são vagos e não são poucos os autores que adotam esta ou aquela expressão sem defini-la claramente em seus trabalhos. (TRACTENBERG, 2011, p. 139)

Os termos encontrados que designavam de alguma forma a presença de mais de um professor em sala de aula trabalhando colaborativamente foram *team teaching* (ensino em equipe), *interdisciplinary team teaching* (ensino interdisciplinar em equipe), *cooperative teaching* (ensino cooperativo) e *co-teaching* (co-ensino), sendo este último mais relacionado à educação especial (TRACTENBERG, 2011). Vale enfatizar que o termo utilizado em Timor Leste e por portugueses (co-docência) não aparece no trabalho de Tractenberg. Este deslocamento de nomes e a relação do co-ensino com a educação especial, podem formar pontos de deriva de sentidos ao jogar com a memória discursiva dos sujeitos que significam suas práticas.

Quanto aos conceitos, escolhemos dois trabalhos que o trazem: o primeiro, escrito nos EUA e voltado ao ensino superior refere-se ao *co-teaching* como “um método de instrução que junta dois professores de status igual para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados” (CHANMUGAN & GERLACH, 2013, p. 110); o segundo, escrito em Portugal e voltado ao ensino básico enuncia que:

Por regime de co-docência entende-se a leccionação de aulas em par pedagógico constituído por um professor de Ciências Naturais e outro de Ciências Físico-Químicas, salvaguardando-se, no entanto, a preservação dos interesses de cada disciplina. (ABELHA et al., 2008, p. 3)

As duas definições trazem questões interessantes para nosso trabalho. O trabalho de Abelha e colaboradores (2008), aliado à dissertação de Ferreira (2006), demonstram que em Portugal há uma proximidade entre a prática de co-docência e a reorganização curricular do ensino básico daquele país. Na organização curricular lusitana, diferentemente da brasileira, duas disciplinas *de ciências* são lecionadas nos anos finais do ensino básico: Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, com professores de formação específica para cada disciplina (FERREIRA, 2006). As Orientações Curriculares lusitanas reorganizadas em 2001 pedem o “desenvolvimento de trabalho colaborativo docente recorrendo ao regime de co-docência na leccionação das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, uma vez que promove a interdisciplinaridade” (ABELHA, et al., 2008, p.3) e tal orientação não existe, segundo Ferreira (2006), para o trabalho com as demais disciplinas do currículo. Tais práticas colaborativas também não eram comuns nas escolas portuguesas na época em que Ferreira conduziu sua pesquisa; quando era realizada, não ocorria durante todo o semestre/ano letivo, mas apenas em conteúdos que os professores das duas disciplinas achavam necessário ou conveniente.

Quanto ao trabalho dos professores co-docentes, analisando artigos sobre o tema (YORK-BARR et al., 2004; FERREIRA, 2006; ABELHA et al., 2008; GRAZIANO & NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN & GERLACH, 2013), algumas recomendações dadas aos professores são: (i) tempo de preparo diferenciado, visto que apesar da divisão de trabalho, a prática requer, além do planejamento de aulas, negociações de conteúdos que serão incluídos na disciplina, métodos de avaliação, cronograma; (ii) remoção de barreiras institucionais, tanto a nível de maleabilidade curricular, quanto a aspectos burocráticos como questões de horas-aula ou reconhecimento oficial de múltiplos professores ministrando uma disciplina; (iii) não obrigatoriedade da co-docência a fim de respeitar os desejos dos professores; (iv) empatia entre o par de professores, formando um relacionamento de coleguismo e franca comunicação, negociando poder e visões epistemológicas.

Contudo, o discurso da empatia entre os professores como necessária ao bom andamento da parceria silenciam (ORLANDI, 2013) aspectos culturais. Embasados na Teoria Crítica de Raça e em experiências de ensino de inglês como segundo idioma (para falantes nativos de espanhol) nos EUA, Bangou & Austin (2011) colocam a questão de raça e cultura na relação entre o par pedagógico da co-docência em evidência: segundo os autores, as posições simbólicas ocupadas pelos professores co-docentes perante a turma podem ser deslocadas de acordo com a preferência e uso da língua de instrução, sua etnia, assim como as diferenças de poder entre professores de status diferentes na universidade perante o currículo da disciplina/curso. A questão do “status igual” entre os docentes (CHANMUGAN & GERLACH, 2013) deve ser revista aqui, observando a distribuição de poder inerente à questão linguística, pensando no par docente formado por professores timorenses com brasileiros ou portugueses, estes nativos da língua de instrução formal (a língua portuguesa), aquele alfabetizado em *bahasa* indonésio que deve lecionar em português.

O caso de um professor timorense

Pensando nestas questões, o primeiro autor deste artigo realizou uma entrevista semi-estruturada com um professor timorense da UNTL sobre seu trabalho de co-docência com portugueses e brasileiros. O professor (doravante Pt) tem 32 anos e é formado na própria UNTL no curso de licenciatura em Biologia. Antes de ingressar o corpo docente da instituição em 2012, ele trabalhou por cinco anos como professor no ensino secundário timorense. Também é importante notar que durante o seus estudos no ensino secundário e graduação, Pt teve aulas em *bahasa* indonésia e seu primeiro contato com a língua portuguesa foi em cursos de capacitação oferecidos pelas cooperações brasileira e portuguesa a professores timorenses.

Em análise preliminar desta entrevista, perguntado sobre o tratamento da língua tétum na co-docência, percebemos o jogo de poder através da língua:

Uma coisa bem diferente eu encontrei na co-docência com os professores portugueses... é os professores portugueses *não deixam* para explicar alguma coisa em língua tétum. (Pt, entrevista).

O mesmo professor afirma que:

A diferença é que uma aula não co-docência, uma aula só com o professor timorense ou só o estrangeiro, a aula se fosse o professor timorense, então... as línguas na explicação privilegiamos em língua tétum, [...] E se fosse co-docência porque tava lá um estrangeiro que fala português, *então tem obrigação* esse professor, o professor da parceria também tem a obrigação de aplicar português e estudantes também tem exigência para aprender as coisas em língua portuguesa. (Pt, entrevista).

A prática da co-docência parece originar o espaço da língua portuguesa na graduação da UNTL, onde a presença do estrangeiro cria sua obrigatoriedade de uso. O Pt, continua sobre o tema:

Na minha primeira aula com a professora [portuguesa] foi muito difícil, foi muito difícil para mim, né. É [...] todas as aulas foram em língua portuguesa então... não consegui explicar isso em língua portuguesa e foi difícil para mim e os estudantes também tavam com dificuldade e ao longo de um ano eu aprendi [...], já melhorou um pouco a língua portuguesa. Então depois de um ano eu trabalhava mais com é... uma professora brasileira e eu já estava um pouco seguro na comunicação em língua portuguesa. E daí as aulas funcionam, né. Se fosse os estudantes os estudantes não entendem estes

conteúdos eu explicava em língua tétum para que os estudantes da para entender esses conteúdos. (Pt, entrevista)

A dificuldade em língua portuguesa não é apenas do professor timorense, seus alunos também enfrentam esse problema. A ênfase dada na co-docência à língua portuguesa pode ajudar alguns professores a aprender essa língua, enquanto, do outro lado, cria resistências nos departamentos. Dentro da UNTL, a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (onde se encontram os Departamentos de Formação de Professores, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física e Ensino de Língua Portuguesa) é receptiva ao trabalho em co-docência e ao uso da língua portuguesa. Por outro lado, em outras Faculdades, a sobreposição da língua portuguesa ao tétum na co-docência com estrangeiros criou resistências ao trabalho em parceria com estrangeiros.

Sobre o aprendizado em co-docência, Pt coloca que:

Na minha primeira experiência... no ensino no Departamento de Formação de Professores começou com a co-docência, então através dessa co-docência, dentro dessa co-docência [...] *eu não fui professor assim, fui como ajudante, como assistente*. Que os programas, as organizações das aulas, as atividades foram feitas pela minha pareceria. Então daí eu aproveitei, aproveitei essas oportunidades, e aprendi com ela como se organiza as aulas como se constrói um planejamento [...] Até nas aulas eu aprendi. (Pt, entrevista)

O trabalho em conjunto e aprendizado mútuo presente na literatura é colocado em suspenso nesta fala de Pt. O desequilíbrio de poder dado pelo domínio da língua de instrução e formação acadêmica se manifesta com o trabalho unilateral: Pt virara um assistente de classe, não um professor. Esse tipo de *treinamento* de Pt, no qual ele participa em segundo plano, frente ao estrangeiro, que desenvolve o que é o conteúdo e quais os métodos da disciplina, levanta a questão da transnacionalização do currículo. Ou seja, essa atividade transporta o currículo de um país ao outro. Com esse movimento, os desejos e saberes de um dos lados da cooperação são silenciados. Essa homogeneização curricular, originada pela transnacionalização, levanta questões da colonialidade, pois reforça visões de mundo, valores, saberes e línguas do outro, sob a batuta da racionalidade e universalidade, o que causa um desequilíbrio entre cultura e currículo.

Tal desequilíbrio se manifesta também nas suas percepções sobre o seu aprendizado e o aprendizado do estrangeiro na co-docência:

As coisas os conteúdos, leis científicos nós aprendemos. Eu aprendi com eles. (Pt, entrevista)

Co-docencia significa os dois aprendem né, assim, compartilhar entre os professores timorenses e estrangeiros para se complementarem, compartilhar pedagogia, assim. Pelo que eu sei, ou na minha experiência, [...] eu ganhei muitas experiências dos professores que eu trabalhava, e no caso... no meu caso, não estou bem informado na área... penso que... não sei, não apareceu muitas coisas para eles... só... já... não sei sobre isso. (Pt, entrevista)

Nestas falas Pt coloca que não sabe se o professor estrangeiro teve algum aprendizado, enquanto o próprio Pt aprendeu ciência com o estrangeiro. Podemos perceber nos entremeios discursivos evidências de que, na co-docência, o conhecimento *em português* se torna o conhecimento acadêmico *verdadeiro*. Além disso, há na fala de Pt efeitos de sentidos sobre a unilateralidade assistencialista das cooperações (SILVA, 2008; SOUZA & ALVES, 2008; SILVA, 2012; PEREIRA, 2014), mesmo que, na heterogeneidade do discurso, Pt coloque que há aprendizado por parte dos dois lados.

Deste modo, a complexidade causada pela língua de instrução em um país multilíngue – em que apenas uma é *científica* –, além das diferenças causadas pela formação acadêmica e *status* acadêmico jogam na prática da co-docência, fazendo com que seus fins de formação em serviço conjunta seja balanceado. Com esse desequilíbrio de poder, as questões de colonialidade do ser e do poder se manifestam no fio dos discursos.

Reflexões finais

Compartilhamos aqui algumas discussões acerca da formação acadêmica de professores de ciências na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Mais uma vez lembramos que nossa coleta de dados e análises ainda são preliminares. Entretanto, podemos demarcar que a prática da co-docência é um terreno fértil para as discussões acerca dos papéis das cooperações em países recém saídos de conflitos e de questões de poder relacionadas à língua e à colonialidade.

Reforçamos, contudo, não queremos perseguir a co-docência como *heresia*, mas evidenciar relações existentes nesta prática, a fim de que a co-docência seja um meio de desenvolvimento, não de transnacionalização ou neocolonialismo, formando uma prática de autonomia e emancipação dos envolvidos nesta via de mão dupla que é a cooperação internacional.

Referências

- ABELHA, M.; MARTINS, I.; COSTA, N. Colaboração docente na área das Ciências Físicas e Naturais: uma aula em regime de co-docência sobre chuvas ácidas. **Ciência em tela**, V. 1, n. 2, 2008, p.1-10.
- BANGOU, F. & AUSTIN, T. Revisiting collaborative boundaries-pioneering change in perspectives and relations of power. **Journal of urban learning, teaching and research**, V. 7, 2011, p.41-48.
- CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; LUNARDI, G. Enfocando a formação de professores de ciências no Timor-Leste. **ALEXANDRIA**, V.5, n. 2, setembro 2012, p. 189-208.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, V. 25, n.87, maio/ago. 2004, p. 423-460.
- DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.
- CHANNMUGAN, A. & GERLACH, B. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, V.25, n.1, 2013, p.110-117.
- FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. **Etnográfica**, v. 12, n. 1, p. 143-172, maio de 2008.
- FERREIRA, A. T. P. **A co-docência na área das Ciências Físicas e Naturais**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Gestão Curricular) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

- GRAZIANO, K. J.; NAVARRETE, L. A. Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. **Issues in teacher education**, V. 21, n. 1, spring 2012, p. 109-126.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1998, 308p.
- HULL, G. **Identidade, Língua e Política Educacional**. Díli: Instituto Camões, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. 100p
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 184p.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. 4ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. 287p.
- PEREIRA, P. B. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)**: um olhar para o ensino de ciências naturais. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2014.
- PEREIRA, P. B. & CASSIANI, S. Ser x Saber – Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. **Atas do VIII Enpec**, 2012.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.
- SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S & MENESES. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.
- SHAH, R. Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. **International Journal of Educational Development**, V. 32, 2012, p. 31-38.
- SILVA, K. C. A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações. **Mana**, V. 14, n.1, 2008, p.141-171.
- SILVA, D. B. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. **Carta Internacional**, V. 7, n.2, julho-dezembro 2012, p. 127-148.
- SOUZA, M. I. S. & ALVES, R. C. Transnacionalização da Educação? A ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES. **Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, Uberlândia: UFU, 2008.
- TRACTENBERG, L. **Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde**: contexto, fundamentos e revisão sistemática. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- YORK-BARR, J.; BACHELARD, N.; STALK, J.; FRANK, J. H.; BENICK, B. Team teaching in teacher education: general and special education faculty experiences and perspectives. **Issues in teacher education**, V. 13, n.1, spring 2004, p. 73-94.