

# A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO DF<sup>1</sup>

*Kátia Andréa da Silva Falcomer*

**RESUMO:** Visando oferecer uma oportunidade aos professores de Língua Inglesa de escolas públicas de dar continuidade à sua formação após a graduação, um projeto de parceria entre o Centro Binacional de Brasília e a Embaixada dos Estados Unidos da América propiciou a um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal participar de um curso de formação continuada cujas principais metas eram aprimorar o domínio da língua-alvo e desenvolver a prática de ensino do idioma. Este artigo decorre de um estudo que procurou investigar as competências de ensino de LE desse grupo de professores com base na definição de competências proposta por Almeida Filho (1993).

**Palavras-chave:** formação continuada, desenvolvimento do professor, competência implícita, competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada, competência profissional

**ABSTRACT:** Based on the purpose of offering public school teachers of English as a foreign language an opportunity of professional development after graduating, a partnership project between the Binational Center in Brasília and The Embassy of The United States of America provided a group of teachers from the Educational Service of the Federal District with a continuing education course that had the main objectives of improving the teachers' mastery of the target language and developing their teaching practice. This article is extracted from a study which dealt with the investigation of the FL teaching competences of this group of teachers based on the definition of competences proposed by Almeida Filho (1993).

**Key words:** continuing education for FL teachers, EFL teacher development, language teaching competences

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre a gama de tópicos de pesquisas em Lingüística Aplicada (LA), a formação do professor de Língua Estrangeira (LE) tem chamado a atenção de muitos pesquisadores. Na última década, muitos linguistas aplicados voltaram seus olhares para essa área e, ao direcionar seus estudos para o referido tópico, dele extraíram subtópicos de interesse geral e muitas vezes inéditos para a pesquisa em nosso país (ALMEIDA FILHO, 1997, 2000, 2004, 2005; ALVAREZ, 2007; BASSO, 2001, 2006, 2008a, 2008b; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2002, 2007; entre outros).

O Curso de Letras, principal base de formação de professores de LE, tem sido uma rica fonte de pesquisas, conduzindo a outra - o aluno, futuro

---

<sup>1</sup> Este trabalho decorre de minha Dissertação de Mestrado, intitulada 'Perfis de Competências de Professores de Língua Estrangeira (Inglês) em Serviço e sua Permeabilidade a Mudanças' (Falcomer, 2009), apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

professor de línguas. Em várias das pesquisas sobre os cursos de Letras<sup>2</sup>, muito se tem questionado a respeito do como e quão apropriadamente tais cursos preparam o profissional para o ensino de LE. Tais questionamentos incluem o próprio currículo atual do curso, pois ao iniciá-lo, baseando-se nas ementas e programas das disciplinas ou lendo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras fornecidas pelo MEC, os futuros professores podem ter a errônea impressão de que ao final do curso estarão prontos, devidamente preparados para o ensino de línguas.<sup>3</sup>

Ao analisar a área de educação de professores de LE em nosso país, Telles (2002, p. 15) comenta sobre a existência de um clima de tensões, incertezas e, muitas vezes, radicalizações territorializadas relacionadas às diversas posições teóricas e práticas do que vem a ser a “melhor” forma de se ensinar uma LE. É possível associar à fala de Telles, a análise feita por Géglio (2006) sobre as divergências acerca da formação de professores no Brasil, incluindo a (in)eficiência da racionalidade técnica para conduzir a formação do professor, o conceito de professor reflexivo proposto por Zeichner (1993) e Schön (1995, 2000) e a formação baseada na aquisição e desenvolvimento de competências defendida por Perrenoud (1993, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002).

Contudo, mesmo que todas as críticas relacionadas ao modelo atual dos Cursos de Letras fossem colocadas num outro plano, nenhum curso de formação de professores possui um molde que possa gerar um aluno-professor que, ao terminar a graduação, atenda a todas as expectativas da sociedade, sendo capaz de ensinar línguas e atuar satisfatoriamente em situações concretas do cotidiano. Basso (2001, p. 313) ressalta que, por mais que a universidade cumpra o seu papel, nunca haverá a garantia de que os futuros professores constituirão ou farão suas aulas ou seu ensino baseados nas discussões feitas com seus professores durante a graduação, porque os professores, mesmo os mais iniciantes, trazem sempre uma noção enraizada em seu ego, que se partilha agora num noviço profissional, de como fazer para

---

<sup>2</sup> Almeida Filho, 2000; Basso, 2001; Paiva, 2003; Walker, 2003; Kondo Claus, 2005 são alguns exemplos de estudos sobre o assunto.

<sup>3</sup> Como afirmaram os participantes da pesquisa em questão; Falcomer, 2009.

ensinar uma nova língua, noção esta que os formadores de Letras não conseguem modificar ao longo do curso (BASSO, 2001).

Assim, ao sair da universidade e ingressar no magistério, tornando-se efetivamente um profissional do ensino de LE, o professor se depara com situações adversas para as quais não se sente preparado e começam aí as primeiras angústias e preocupações com sua prática. O número elevado de alunos por turma, a reduzida carga-horária semanal dedicada à disciplina, a falta de motivação dos alunos e a pouca disponibilidade de material didático-pedagógico estão entre os maiores desafios que o professor de LE enfrenta no seu cotidiano.<sup>4</sup>

Geralmente envolto numa grande carga de trabalho e, muitas vezes, sem saber por onde começar a busca por meios de tornar mais eficiente a sua maneira de ensinar uma LE, o professor frustrado com a realidade do seu trabalho torna-se desestimulado e sem perspectivas de mudança, daí nada faz para evitar que suas aulas caiam na mesmice e seus alunos percam o interesse em aprender uma LE. A motivação desse profissional em desempenhar seu papel de educador e transformador esvai-se e ele, então, deixa-se contaminar pelo contexto frustrante em que está inserido, desistindo de tentar inovar e de procurar desenvolver-se.<sup>5</sup>

Constata-se, portanto, que mesmo as várias alterações legais pelas quais o Curso de Letras passou nas últimas décadas, bem como as adaptações sugeridas por muitas pesquisas na área não implicaram na formação de um professor de línguas mais preparado para lidar com as muitas faces do seu trabalho neste novo século; o que reforça a tese de que a graduação é somente o primeiro passo rumo à formação do profissional.<sup>6</sup>

A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. (NÓVOA, 1997, p. 341)

Professores em serviço entrevistados observaram que, na universidade, o aluno que ainda não é professor tende a apegar-se demasiadamente à teoria

---

<sup>4</sup> Dados obtidos por meio de questionários aplicados aos professores de LE da SEDF inseridos no curso de formação continuada pesquisado. (FALCOMER, 2009)

<sup>5</sup> Dados obtidos por meio de entrevista. (FALCOMER, 2009)

<sup>6</sup> Dados obtidos por meio de entrevista. (FALCOMER, 2009)

por não ter uma vivência prática do ensino. O aluno que já é professor, por sua vez, tende a insistir na valorização da prática, meio pelo qual se iniciou no ensino da língua e, conseqüentemente, sente-se mais seguro. Em face aos muitos desafios que o professor em serviço enfrenta, a formação continuada pode ser vista como o elo entre a teoria com a qual ele esteve em contato durante a graduação e a reflexão sobre a prática nesta etapa profissional. É importante que se entenda a formação continuada não como complementação da formação iniciada na graduação, mas como afirma Porto (2000, p. 32), como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, instaurada na formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica.

Formar o educador para atuação na sociedade globalizada através de um processo de formação continuada proporcionará ao mesmo independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades e, conseqüentemente, estabelecer novas relações de construção do conhecimento na sua prática pedagógica. (LIMA, 2004, p. 35)

Quando fala-se em formação continuada para professores de LE, nem sempre o que é oferecido vai ao encontro do que os professores de fato esperam encontrar no curso ou programa, como mencionaram os entrevistados. Constatamos que aspectos burocráticos geralmente inviabilizam que pesquisas acerca de temas ou conteúdos que atendam às expectativas dos professores sejam considerados para fins de planejamento de programas com esse objetivo. O tempo gasto entre pesquisa, análise dos dados coletados e planejamento do curso só permitiria a realização do mesmo no ano subsequente, correndo o risco de que muitos dos participantes da pesquisa já estivessem em outras escolas, apresentando outras necessidades daquelas quando responderam à pesquisa, enfrentando desafios que não haviam mencionado, lidando com outro público ao lecionar outros níveis e faixas etárias, e possuindo outra disponibilidade de horário para frequentar o curso.

Tendo em vista todas as questões mencionadas há pouco, como seria possível delinear um programa de formação continuada para professores de LE que tivesse chances de atender às necessidades do maior número possível de professores? No intuito de viabilizar um projeto assim, o Centro Binacional de Brasília e a Embaixada dos Estados Unidos da América formaram uma parceria com o propósito de oferecer aos professores de Língua Inglesa da

Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) um curso de formação continuada onde aprimorar o domínio da língua-alvo e desenvolver a prática de ensino do idioma eram as principais metas.

Esse projeto inovador de formação continuada vem sendo oferecido gratuitamente aos professores de Língua Inglesa da rede pública do Distrito Federal desde 2002. Durante esse período, cinco grupos de professores já participaram do projeto, totalizando 156 profissionais. Considerando-se que cada professor ensina uma média de 300 alunos, podemos dizer que o programa já alcançou mais de quarenta mil alunos da rede pública de ensino do DF. O programa de 120 horas/aula de duração objetiva proporcionar aos professores-alunos participantes a oportunidade de aperfeiçoar as habilidades lingüísticas, bem como a prática pedagógica por meio de uma visão geral dos principais aspectos teóricos envolvidos na metodologia do ensino de inglês como Língua Estrangeira, da reflexão e da observação e análise desses aspectos teóricos na prática de outros professores do Centro Binacional, o que contribui para capacitá-los a utilizar o que aprendem nas atividades pedagógicas ao longo do programa em seu contexto educacional.

## **2 METODOLOGIA**

O programa oferecido entre o segundo semestre de 2007 e o primeiro semestre de 2008 foi alvo de uma pesquisa que configurou-se como um estudo de caso e que seguiu uma abordagem qualitativa (FALCOMER, 2009). O estudo acompanhou os professores de Língua Inglesa da SEDF participantes dessa edição do programa e teve por objetivo primordial traçar o perfil de competências de quatro dos participantes do programa de formação continuada, no intuito de detectar sinais de permeabilidade a mudanças nas competências analisadas com base na avaliação que os quatro professores fariam do curso no momento de sua conclusão. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados documentos oficiais, documentos pessoais e entrevistas. Como base para a análise, foi adotada a definição de “competência” proposta por Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006), por julgar que a mesma engloba os aspectos mais relevantes das competências do professor de LE de maneira sucinta e passível de investigação dentro do prazo

estabelecido para a pesquisa. Dessa maneira, pretendeu-se também averiguar se a formação continuada pode influenciar as “competências” já instaladas nos professores envolvidos.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Almeida Filho (1993) faz uso do termo “competência” para descrever *as capacidades, atitudes e conhecimentos do professor de uma Língua Estrangeira*, no caso, de inglês. Segundo ele, cada professor age a partir de um combinado específico desses elementos desenvolvido até o momento da observação. Sobre sua definição, Almeida Filho complementa que

[...] as competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional / intelectual do professor de língua. O termo desenvolvimento está sendo utilizado no sentido de des-envolvimento, des-vencilhamento do professor, afastando-se do seu fazer num presente contínuo de ensinar, ensinar e ensinar com pouca consciência e com ainda menor consciência crítica do que produz como processo de ensino. (ALMEIDA FILHO,1999, p.17)

Para esse lingüista aplicado, um professor com uma trajetória desejável de desenvolvimento deve apresentar as cinco competências a seguir:

- competência implícita: constituída de intuições, memórias e crenças desenvolvidas a partir de experiências que o professor viveu;
- competência lingüístico-comunicativa: capacidade de operar em situações de uso da língua-alvo;
- competência aplicada: capacidade de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, com o que pode articular;
- competência teórica: capacidade de explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém;
- competência profissional: capacidade de conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas além da capacidade de reflexão analítica sobre as competências instaladas.

Mesmo sem o conhecimento da matriz teórica proposta pelo autor e sem

poder identificar precisamente os aspectos de sua prática pedagógica que mais necessitam de atenção, vários dos professores das escolas públicas se sentem insatisfeitos com o processo de ensino-aprendizagem em que estão inseridos e veem num curso de formação continuada uma oportunidade de desenvolvimento profissional; daí o motivo pelo qual mais e mais professores engajam-se em projetos de formação quando já estão em serviço (FALCOMER, 2009).

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

O curso de formação continuada pesquisado, PSTDP, foi dividido em dois módulos com duração de um semestre letivo cada e carga horária de 60 horas/aula, num total de 120 horas/aula. Em ambos os módulos, todas as aulas foram ministradas na língua-alvo.

No primeiro módulo, os professores-alunos foram expostos a uma revisão gramatical da Língua Inglesa, em nível intermediário, durante a qual o conteúdo foi apresentado de maneira indutiva. Paralelamente, a habilidade de escrever foi trabalhada por meio do estudo de técnicas de produção de texto. Várias atividades foram desenvolvidas ao longo do semestre para dar suporte ao conteúdo previamente programado para essa primeira parte do curso. A cada mês os alunos produziram um texto escrito acerca de um dos temas discutidos durante as aulas, totalizando quatro textos. Assim, como nesse primeiro módulo o foco principal do curso foi o estudo da língua, a pesquisa foi especialmente direcionada aos aspectos relacionados à Competência Lingüístico-Comunicativa dos professores-alunos.

No segundo módulo, o maior esforço foi dedicado à metodologia do ensino da Língua Inglesa. Porém, como as aulas eram todas ministradas em inglês, bem como o material escrito era todo na língua-alvo, os professores-alunos continuaram a usar e desenvolver a língua-alvo tanto oralmente quanto na escrita. Durante essa segunda parte do curso, os professores-alunos leram muitos textos teóricos sobre o ensino da língua, assistiram a vídeos com aulas reais de Língua Inglesa ministradas em outros países não falantes da língua, trabalharam individualmente, em pares e em grupos para refletirem sobre sua prática, produziram textos reflexivos, simularam aulas colocando em prática

algumas técnicas, observaram aulas no Centro Binacional e produziram relatórios sobre as aulas observadas. A participação dos professores-alunos nessas atividades permitiu a coleta de dados para a análise da Competência de uso da língua, assim como das demais Competências.

Os dados coletados por meio de documentos oficiais e pessoais, questionários e entrevistas foram analisados e agrupados dentro de cada uma das Competências. Contudo, alguns dados forneceram sinais de mais de uma Competência, o que permitiu relacionar as Competências em evidência, conduzir uma nova análise e conceber outras associações interpretadoras. Dessa maneira, foi possível sintetizar as Competências desse grupo de professores-alunos da SEDF inseridos no curso de formação continuada no Centro Binacional de Brasília.

Observou-se que no início do curso havia uma heterogeneidade na Competência Lingüístico-Comunicativa dos professores, ao contrário das demais Competências. Esse grupo de professores, mesmo uns tendo uma maior proficiência na língua-alvo do que outros, como verificado no teste de admissão ao curso, ministram suas aulas na língua materna. Todo o grupo baseava sua prática primordialmente em sua Competência Implícita, uma vez que a Competência Teórica permanecia em larga medida incultivada. Esse fato excluía a Competência Aplicada do processo de ensino/aprendizagem. A Competência Profissional também demonstrava estar num nível uniforme de desenvolvimento para todos os participantes, porém tomando rumos prósperos, sinalizando o desejo de mudança.

Ao analisar os dados, foram comparados os sinais de permeabilidade a mudanças detectados na avaliação que os professores fizeram ao final do curso com a avaliação da pesquisadora ao longo do mesmo, percebendo-se que não houve diferenças significativas. Tal fato sugere que esses professores vinham já de uma disposição para a reflexão desenvolvendo sua capacidade de reflexão e auto-análise, o que assegura que os registros coletados estavam em consonância com cada etapa percorrida por esses professores durante os dois semestres do curso de formação continuada.



### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletindo sobre vários estudos acerca das competências do professor de LE, ousa-se considerar que o primeiro passo rumo à construção de um *novo* professor de LE pode estar em sua formação continuada. Essa formação em serviço, como também é chamada, tem como um dos objetivos o despertar para a reflexão sobre a prática e a conseqüente construção de novos rumos nos processos de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que uma vez reinserido num contexto de desenvolvimento intelectual, o professor em serviço, geralmente afastado do meio acadêmico desde a graduação, tem maiores chances de sentir-se motivado a buscar mais para seu próprio aprimoramento. Pois, ver a si mesmo como um aprendiz deve ser mais um passo dado pelo professor rumo ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que com o passar do tempo e com a experiência, o professor corre o risco de achar-se fonte de todo o conhecimento e acreditar que tudo aquilo que ele ensina é deveras aprendido (LIMA JR., 2008). Assim, a construção de um novo professor pode se dar no trabalhar das competências durante a formação continuada. Trabalhar as competências requer primeiro tomar consciência delas, fazê-las despertar e deixar-se aberto para mudanças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993/2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. pp. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999/2005. pp. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: Fortkamp, M. B. M.; Tomitch, L. M. B. (org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. pp. 33-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Ano 3, núm. 1, pp. 7-18. Brasília: UnB, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Lingüística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, vol. 9, pp. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação letras / espanhol. In: Alvarez, M.L.O.; Silva, K. A. (orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. pp.191-201.

BASSO, E. A. **A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A. M. F.; Vieira-Abrahão, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. pp. 65-85.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: Rocha, C. H.; Basso, E. A. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008a. pp. 115-142.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: Silva, K. A.; Alvarez, M. L. O. (orgs.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas, Pontes, 2008b. pp.127-155.

FALCOMER, K. A. S. **Perfis de competências de professores de língua estrangeira (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2009.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

LIMA, V. S. Considerações sobre a formação continuada de professores. In: Anami, D. C.; Júnior, P. S.; Lima, V. S.; Marques, J. L.; Pontes, A. **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004. pp. 35-42.

- LIMA JR., R. M. Out of the reflective box. **Essential Teacher**, v. 5, n. 4, p. 25-27, 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão do docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores do século XXI. In: Perrenoud, P.; Thurler, M. G. **As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp. 11-33.
- PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, A. J. (org.) **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. pp. 11-37.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: Gimenez, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. pp. 15-38.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação de sua prática de sala de aula. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. pp. 59-76.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: Parceria universidade e escola pública. In: Alvarez, M.L.O.; Silva, K. A. (orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. pp. 155-166.
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.