

## **O QUE DEVE CONTEMPLAR UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES MUNICIPAIS?**

MENDONÇA, Naiara C. G.; LEITE, Yoshie U. F.; DI GIORGI, Cristiano A. G.;  
FURKÖTTER, Monica; MORELATTI, Maria Raquel M.; LIMA, Vanda M. M.;  
PENATTI, Regina H. C.; JESUS, Cinthia G.; MASSON, Suelen; MEDEIROS,  
Emerson A.; GONÇALVES, Cléria C.; PIMENTA, João Paulo de O.;  
BOCHORNY, Jucileny; SOUZA, Karina S.

Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – campus  
de Presidente Prudente  
Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de  
Professores para a Educação Básica  
Agências financiadoras: PIBIC/CNPq e Núcleo de  
Ensino/UNESP

### **Introdução**

Face ao contexto atual de transformações econômicas, científicas, tecnológicas, políticas, sociais e culturais, torna-se imprescindível repensar a atuação dos professores, a fim de contribuir com o processo de reconstrução de sua identidade profissional e a capacitá-lo para assumir, com compromisso, autonomia e responsabilidade, o seu trabalho, adotando uma postura transformadora na educação.

Diante disso, a formação de professores coloca-se como um tema crucial a ser debatido, uma vez que uma boa formação profissional docente, articulada a condições adequadas de trabalho, apresenta-se como elemento fundamental para a elevação da qualidade do ensino público em nosso país, na perspectiva da construção de uma educação emancipatória.

Entretanto, é importante considerar que as pesquisas na área de formação de professores têm apontado que as reformas educacionais só podem ter sucesso se considerarem, efetivamente, o papel crucial dos professores e se levarem em conta as suas reais necessidades de formação. E, obviamente, para levar em consideração as necessidades formativas dos professores, é necessário conhecê-las.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou conhecer o perfil dos professores de 10 municípios da região de Presidente Prudente e diagnosticar as suas necessidades de formação, a fim de superar

dificuldades de ensino em sala de aula.

Este trabalho faz parte das atividades de instalação do Centro de Formação de Professores da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. Este Centro, ainda em processo de institucionalização, se constituiu a partir da iniciativa de um grupo de professores desta unidade, com a proposta de integrar as atividades de pesquisa, extensão e ensino, estabelecendo uma parceria com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), através do seu responsável pela Região de Presidente Prudente, a fim de empreender ações de formação continuada de professores nos municípios por ela abrangidos.

Pretendemos, pois, por meio desta pesquisa, criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, tenha condições de oferecer uma formação contínua de qualidade aos seus professores, tendo em vista a premente necessidade de elevação da qualidade da educação em nosso país.

### **Metodologia**

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário diagnóstico junto a 533 professores das redes municipais de dez municípios da região (Álvares Machado, Iepê, Marabá Paulista, Martinópolis, Presidente Bernardes, Rancharia, Regente Feijó, Santo Anastácio, Taciba e Teodoro Sampaio). As informações obtidas sobre o perfil e necessidades formativas foram tabuladas com o auxílio do software estatístico SPSS for Windows e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. As respostas dadas pelos professores às questões abertas foram categorizadas pelo grupo de pesquisadores.

### **Discussão dos resultados da pesquisa**

Nesse texto, apresentaremos os dados e a análise referentes às questões, abertas, de número 4 e 5 do questionário diagnóstico.

Na questão 4 do questionário, solicitamos aos professores que fizessem alguns apontamentos a respeito do que, na opinião deles, um

curso de formação contínua deveria contemplar.

Cabe destacar que, embora a questão solicitasse indicações quanto a “o que o curso deveria contemplar”, as respostas emitidas pelos professores trazem também indicações quanto ao modo como os cursos de formação deveriam ser organizados, o que sugere haver, entre os docentes investigados, expectativas não apenas com relação aos conteúdos a serem trabalhados em processos formativos, mas, também, quanto às próprias modalidades de formação.

Com relação ao total dos professores investigados nos 10 municípios da região, 18,6% das respostas se referem à necessidade de que os cursos de formação contínua abordem “atividades concretas/realidade na sala de aula/ atividades práticas”, o que acreditamos poder ser interpretado de duas formas.

Por um lado, a insistência na abordagem de atividades práticas poderia estar relacionada a uma visão “praticista” do ensino. Assim, sob a perspectiva da racionalidade técnica, os professores seriam levados a partilhar da concepção segundo a qual seria de responsabilidade apenas da academia/universidade a produção teórica; aos professores caberia, por sua vez, a busca, nos cursos de formação, de “receituários”, soluções prontas e imediatas, produzidas por especialistas - agentes externos a eles e a seu ambiente de trabalho (os “acadêmicos”, os “teóricos” da educação) -, para resolver os problemas vivenciados na escola e na sala de aula.

Nessa perspectiva, Zeichner (1993, p.47) afirma que, sob a bandeira da racionalidade técnica,

Se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica. En esta tesitura, personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué.

Por outro lado, o apontamento dos professores, nessa categoria, referente à necessidade de que um curso de formação contínua contemple a “realidade na sala de aula”, é interessante no sentido de que, ao solicitarem que as contradições reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões abordadas nos programas formativos, a expectativa dos professores investigados vai ao encontro da

proposta de formação adotada nesta pesquisa. De acordo com esta, para que seja possível a construção de uma escola pública de qualidade e de uma nova identidade docente, que responda aos novos desafios postos à educação e ao trabalho do professor, na atualidade, é preciso que os programas de formação de professores estejam centrados na escola e, por conseguinte, nos professores, enquanto sujeitos de sua própria formação, considerando as reais necessidades e dificuldades por eles enfrentadas no exercício de sua profissão.

Acreditamos que, no desenrolar do trabalho, por meio das devolutivas dos resultados da pesquisa, que serão realizadas nos municípios, será possível esclarecer, juntamente com os professores e dirigentes municipais de educação, qual das duas perspectivas apresenta maior veracidade face à singularidade dos contextos em que esta necessidade emergiu.

Interessante destacar, ainda com relação a esta categoria, que, especificamente em Rancharia, o percentual de respostas dos professores sobre esta temática é de 42,8%, o que sugere ser esta uma necessidade premente dos docentes deste município, uma vez que quase a metade dos apontamentos destes seguem nesta direção. Vale apontar também que, em contraponto ao que ocorre no município de Rancharia, nos municípios de Iepê, Marabá Paulista, Álvares Machado e Santo Anastácio, não há indicações dos professores quanto a esta categoria. No município de Taciba, apenas 3,0% dos apontamentos referem-se a esta temática.

Em seguida, verificamos que 18,0% dos apontamentos indicam a importância de que suas próprias necessidades formativas, com relação à sua atualização e ao seu aperfeiçoamento profissional, sejam contempladas nos programas de formação, sendo esse percentual superior aos apontamentos referentes às necessidades dos alunos (7,3%). Em Marabá Paulista, esse dado é ainda mais significativo: 50,0% das respostas dos professores indicam a relevância de terem suas necessidades de formação consideradas nos processos formativos.

Assim, diante desse dado, entendemos que os professores demonstram um compromisso, ao menos potencial, com o seu processo formativo e, por conseguinte, uma preocupação com o seu próprio desenvolvimento profissional, de modo a assumirem, juntamente com a escolha da profissão, suas responsabilidades formativas. Essa atitude de

responsabilidade traz em seu bojo um potencial formativo de grande relevância, uma vez que se apresenta como característica intrínseca à atitude reflexiva.

O apontamento dos professores nessa categoria confirma, ainda, a perspectiva defendida nesta investigação, segundo a qual os programas de formação contínua, ao tomarem como ponto de partida aquilo que os próprios professores esperam e necessitam para a sua formação, aumentam suas possibilidades de êxito, haja vista que as instituições formadoras passam, então, a obter um conhecimento maior acerca das dificuldades, dos desafios, dos dilemas e das contradições com os quais o professor precisa lidar ao desenvolver a sua prática profissional.

Na seqüência, temos que 9,2% das respostas apontaram que um curso de formação contínua deve articular a relação entre teoria e prática. Essa percepção – e premente necessidade - dos docentes de que a articulação entre teoria e prática seja contemplada no processo formativo é de fundamental relevância, uma vez que, como ressalta Ghedin (2002, p.133), teoria e prática são indissociáveis, de modo que não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma - a que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. Ocorre, porém, como explica o mesmo autor, que, num processo mecânico de ensino-aprendizagem, teoria e prática encontram-se dissociadas, em função de uma percepção alienada dessa relação, o que acaba por impossibilitar a compreensão de sua dialética.

Como afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p.14 e 15),

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que a ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina. Com isso estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor.

Também são poucos os professores investigados (2,6%

das respostas) que indicaram a necessidade de que um curso de formação contínua ofereça instrumentos para a compreensão do papel da escola e do professor na sociedade atual, face às mudanças que têm ocorrido.

Esses dados nos colocam, portanto, algumas inquietações, ao se considerar que, conforme destaca Zeichner (1993), ainda que a preocupação primordial dos professores se centre na sala de aula, é um erro restringir sua atenção a este âmbito. Os professores devem, pois, buscar refletir criticamente sobre assuntos que transcendam os limites de suas próprias aulas, ampliando, desse modo, seu âmbito de trabalho às considerações sociais e políticas que o influenciam e são por ele influenciadas.

A temática “Papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade” (6,1% dos apontamentos) também não é muito enfatizada pelos professores pesquisados. Esse dado parece sugerir o fato de que os professores ainda não se percebem como parte da organização escolar, desenvolvendo um trabalho para além das quatro paredes de sua sala de aula, e, assim, sentem dificuldades para perceber seu papel na gestão da escola, de forma a compreender este espaço como uma comunidade de aprendizagem, na qual não cabe apenas ao diretor a responsabilidade por sua gestão e organização. (LIBÂNEO, TOSHI e OLIVEIRA, 2004)

Nessa direção, é importante salientar, ainda, que o conceito de professor crítico-reflexivo (pano de fundo dessa análise) aponta na direção da valorização e da consideração dos professores como sujeitos e intelectuais, com capacidade para produzir conhecimentos, participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazendo, assim, perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (PIMENTA e GHEDIN, 2002)

Outra observação que consideramos pertinente refere-se ao fato de que, embora se fale tanto atualmente sobre a importância da formação de um professor crítico-reflexivo, tendo em vista os desafios postos à educação na sociedade contemporânea, são poucos os professores (5,8% das respostas) que assinalaram a necessidade de que o curso de formação contínua contemple as experiências do próprio professor, vivenciadas nos espaços em que desenvolve o seu trabalho, e reflita sobre a sua prática profissional. Entretanto, em contraposição ao que constatamos, Zeichner

(1993) afirma que o processo de compreender e aperfeiçoar o próprio exercício docente deveria partir da reflexão sobre a própria experiência profissional do professor; o que demonstra, assim, a relevância da reflexão crítica sobre a prática.

Comparando, nesse momento, cada um dos municípios, em particular, com os 10 municípios que compõem a população total da pesquisa, verificamos que, em geral, as seis categorias mais apontadas pelos 533 professores são também aquelas que permeiam com maior incidência os apontamentos dos professores de cada município, ainda que haja algumas variações quando da hierarquização das categorias de acordo com as frequências. Ocorre, no entanto, que, em alguns municípios, é possível percebermos algumas disparidades com relação às categorias mais enunciadas, o que, a nosso ver, evidencia as peculiaridades de cada realidade e, conseqüentemente, a emergência de necessidades específicas de formação.

Nesse sentido, constatamos que, nos municípios de Presidente Bernardes (10,8%), Teodoro Sampaio (8,1%), Iepê (7,0%) e Rancharia (10,9%), o percentual de respostas “Em branco” é maior se comparado ao total dos 10 municípios, cujo percentual é de 5,2%.

Outra disparidade observada com relação ao total dos 533 professores refere-se à categoria “Acesso e condições facilitadoras de participação”, que, nos municípios de Martinópolis e Santo Anastácio, apresenta-se em 3º e 2º lugares com 15,7% e 17,4% dos apontamentos, respectivamente. Dada a sua forte incidência nos dois municípios em questão, acreditamos ser importante que, ao se propor ações de formação nesses municípios, essa necessidade dos professores seja colocada como uma das prioridades, refletindo sobre e buscando solucionar possíveis dificuldades que os professores possam estar enfrentando para participar das atividades de formação.

Nos municípios de Marabá Paulista e Álvares Machado, verificamos também que a categoria “Didática/metodologia”, apresenta uma incidência de 16,7% e 28,0% dos apontamentos, ocupando o 2º e o 1º lugar, respectivamente, nas respostas. Portanto, nos dois municípios em questão, essa é uma necessidades premente dos professores e, assim sendo, deve ser priorizada nas ações formativas a serem desenvolvidas.

Embora tenhamos apontado anteriormente que a categoria

“conteúdos” não tenha apresentado um percentual muito elevado (4,4%) em se tratando dos 533 professores que compõem o todo da pesquisa, é importante salientar que, especificamente no município de Taciba, essa categoria é observada em 15,2% das respostas dos professores e, portanto, para esse município em particular, essa constitui uma das necessidades prioritárias a ser considerada.

Por fim, vale ainda destacar a necessidade, apontada em 20,0% das respostas emitidas pelos professores do município de Álvares Machado, de que os cursos de formação contemplem “Oficinas/atividades lúdicas/menor interação” e, no município de Teodoro Sampaio, a necessidade, presente em 11,6% dos apontamentos dos professores de sua rede municipal de que “a realidade da escola e do município” seja contemplada nos cursos de formação.

Por sua vez, na questão 5, solicitamos aos docentes investigados que fizessem apontamentos sobre o que um curso de formação contínua não deveria contemplar. Novamente, como na questão anterior, as indicações dos professores se deram em duas direções: “o que o curso deveria abordar”, e “como o curso de formação deveria ser organizado”.

Verificamos que, se juntarmos as categorias “muita teoria/só teoria/teoria/conceito/ficar só no papel” (25,1%) e “pouca prática/prática descontextualizada” (9,7%), teremos 34,8% das respostas dos professores enfatizando a necessidade de que um curso de formação contínua não deveria deixar de contemplar questões vinculadas a sua prática profissional.

Esse dado é coerente com a questão anterior, em que os professores também assinalaram que a prática (“atividades concretas/prática”) deve ser contemplada, primordialmente, num processo formativo. Entretanto, a ênfase na prática não significa, necessariamente, a nosso ver, que o professor não considere a importância do embasamento teórico, mas que suas dificuldades e necessidades, enfrentadas no exercício de sua atividade profissional, sejam efetivamente contempladas nas atividades de formação.

A relevância de se atender às necessidades dos professores, para além dos interesses dos gestores – categoria “Contemplar interesses somente do gestor/deve atender necessidade dos professores/comunidade/família” presente em 2,3% das respostas -, é



coerente também com o que foi apresentado na questão anterior, em que os professores assinalaram com considerável incidência a importância de que suas próprias necessidades sejam contempladas nos processos formativos.

Nesse sentido, os dados indicam caminhos que vão ao encontro da perspectiva de formação defendida neste estudo, a qual considera que os programas de formação não devem vir de cima para baixo, impostos verticalmente aos professores, mas devem tomar como ponto de partida as próprias expectativas que os docentes possuem com relação a sua formação, advindas dos problemas reais que eles enfrentam ao desenvolverem a sua prática profissional em seu espaço de trabalho.

Essa idéia é reforçada, ainda, pelo fato de que 18,9% dos apontamentos dos professores (somando as porcentagens das categorias “Não condiz com a realidade” – 12,5% e “Assuntos/temas não pertinentes/interessantes ao trabalho docente” – 6,4%) reafirmam que a realidade do processo de ensino-aprendizagem deve ser contemplada nos cursos de formação, isto é, apontam a necessidade de que a formação esteja centrada na escola e considere as expectativas dos professores, pautadas nas vivências destes inseridos numa dada realidade.

Partindo dessa perspectiva, concordamos com Nogueira (2006, p.134-135) quando afirma que

Por esses motivos, consideramos ser a escola, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor, o lócus de sua ação, formação e desenvolvimento profissional, o espaço em que constrói o sentido de sua profissão e o grau de pertença para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade. É na escola, portanto, que buscamos indivíduos reais com discursos originados em situações concretas acompanhadas de todas as angústias e incertezas trazidas pelo real.

Observamos que 15,7% das respostas dos 533 professores foram deixadas em branco, percentual este bastante elevado se comparado aos 5,2% das respostas “Em branco” na questão anterior (questão 4). Com relação a esta categoria “Em branco”, podemos perceber, mais especificamente, que metade dos municípios apresentam percentuais ainda mais elevados do que o percentual geral - Martinópolis (17,6%), Presidente Bernardes (21,5%), Taciba (20,8%), Teodoro Sampaio (17,6%) e Rancharia (22,1%), dois municípios – Regente Feijó (10,9%) e Iepê (9,7%) –

apresentam percentuais também bastante significativos, embora abaixo da porcentagem dos 10 municípios.

Em coerência com o que foi apresentado na questão anterior, são poucos os docentes que destacam a necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente - apenas 4,5% das respostas apontaram que um curso de formação contínua não deve contemplar “Atividades sem reflexão/burocracia”.

Novamente, em coerência com o que está na questão anterior, em que 9,2% dos apontamentos dos professores destaca que um curso de formação contínua deve contemplar a relação entre teoria e prática, 4,0% das respostas agora apontam que a divergência entre teoria e prática não deve ser contemplada nos cursos de formação. Embora este percentual, no quadro geral dos dez municípios, não seja elevado, essa categoria apresenta uma incidência bastante significativa nos municípios de Santo Anastácio e Álvares Machado, com percentuais de 69,6% e 20,0%, respectivamente.

Interessante considerar, também, que algumas respostas dos professores (2,0% - “Falta de preparação do palestrante/compromisso/condução - “rotulação”, críticas aos professores”) assinalam a necessidade de que o formador – no caso, o palestrante -, em um curso de formação contínua, deve estar bem preparado, ter compromisso com o processo formativo dos professores e apresentar uma condução que evite a “rotulação” e a crítica a estes.

Outro ponto que consideramos importante destacar, ainda que não se constitua numa das necessidades mais prementes levantadas pelos professores, é o fato de 1,9% dos apontamentos indicarem que um curso de formação contínua não deve contemplar palestras, vídeos muito longos e demorados.

Diante desse dado, nos colocamos as seguintes indagações: Será que o não contemplar palestras, nos cursos de formação, estaria relacionado com a limitação e a passividade da participação dos professores nessa modalidade de formação, na qual o papel dos docentes tende a se restringir ao de meros espectadores? Além disso não se referiria também à impossibilidade de um conhecimento mais aprofundado do palestrante acerca da realidade vivenciada pelos professores?

De acordo com os Referenciais para a Formação de

Professores (BRASIL, 2002, p.46-47), as palestras, em geral, caracterizam-se como ações extensivas e pontuais de formação contínua, em que “[...] não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores”.

Em decorrência disso, os palestrantes, em geral, tenderiam a abordar temas muito vagos, o que freqüentemente acabaria por produzir um tipo de ação formativa distanciada do contexto real de trabalho do professor.

Nessa direção, consideramos pertinente questionar, mais especificamente, quando do momento de planificação de programas de formação, quais seriam as modalidades das ações formativas que mais correspondem às necessidades e expectativas dos sujeitos para os quais essas ações são dirigidas.

Por fim, temos a categoria “Descompromisso/desinteresse cursando/falta de interesse/responsabilidade”, bastante significativa no município de Regente Feijó, correspondendo a 10,9% das respostas dos professores. A nosso ver, essa categoria, por deixar margens de dúvidas em sua interpretação, uma vez que entendemos se referir a atitudes do próprio formando e não da instituição formadora, merece ser melhor investigada. Outras particularidades podem ser encontradas no município de Álvares Machado, em que 25,0% e 20,0% dos apontamentos dos professores enfatizam, respectivamente, que um curso de formação contínua não deve “Contemplar interesses somente do gestor/deve atender necessidade dos professores/comunidade/família” e “Fugir da proposta”. Por se tratar de necessidades específicas de cada município, as quais, no quadro geral dos dez municípios da região, não se mostram tão significativas, é importante que sejam debatidas em momento posterior de diálogo com os professores e gestores educacionais do município, quando da devolutiva dos resultados da pesquisa.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa busca uma ação coerente com a perspectiva

de ação docente e de formação de professores em que acreditamos. Assim, procuramos, nessa primeira etapa, da ação-investigação, partir das necessidades apontadas pelos professores e estimulá-los a pensar sobre a sua própria formação. A próxima etapa terá caráter mais qualitativo e dialógico, que se dará na devolutiva dos dados obtidos nos municípios.

Nas respostas dos professores, notamos a tensão entre o velho modelo da racionalidade técnica e uma abertura a uma nova perspectiva, de um professor crítico-reflexivo, que articula efetivamente, em sua ação docente, teoria e prática. Esta abertura, presente nos dados obtidos, é ainda incipiente, o que não chega a surpreender, uma vez que é inegável a hegemonia hoje da racionalidade técnica.

Acreditamos que, no decorrer do processo de ação-investigação, de que são agentes tanto os pesquisadores como os professores, não só os professores venham a se desenvolver como profissionais críticos-reflexivos, como também nós, pesquisadores, também venhamos a nos desenvolver como pesquisadores crítico-reflexivos, que articulam efetivamente teoria e prática.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental). *Referenciais para Formação de Professores*. 2. ed. Brasília. A Secretaria, 2002. 177 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Liber Livro: Brasília, 2008. 142 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

NOGUEIRA, Beatriz Soares. *Formação contínua na escola: a voz dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de pedagogía*. 220. 1992. p. 44-49.