

## O PIBID COMO APORTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

PIBID as a support for the continued training of the teacher of geography

Nathália Rocha Morais\*  
Lenilton Francisco de Assis\*\*

\*Mestre em Geografia pela UFPB - [nathalia\\_rochamorais@hotmail.com](mailto:nathalia_rochamorais@hotmail.com).

\*\*Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do PPG em Geografia da UFPB - [lenilton@yahoo.com](mailto:lenilton@yahoo.com).

Recebido em 07/08/2018. Aceito para publicação em 20/08/2018.  
Versão online publicada em 03/09/2018 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

### Resumo:

Esta proposta busca discutir a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação continuada dos professores em exercício nas escolas onde as práticas do Programa se efetivam. Nesse sentido, analisamos as práticas dos supervisores do PIBID de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que atuam em escolas da cidade de Campina Grande- PB. O estudo segue as orientações da pesquisa qualitativa em educação, buscando aporte teórico em autores que tratam dos processos formativos para a docência, em especial na Geografia. Verifica-se, por meio de entrevistas, que o programa tem agregado maior significado ao processo de formação continuada já que representa um caminho para a reflexão sobre a prática. Ademais, os supervisores têm (re) valorizados seus saberes constituídos ao longo do magistério e que são produto de sua vivência no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; PIBID; Formação Continuada de Professores.

### Abstract:

This proposal seeks to discuss the importance of the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) for the ongoing training of practicing teachers in schools where the practices of the Program become effective. In this sense, we analyze the practices of the supervisors of PIBID of Geography of the State University of Paraíba (UEPB) that work in schools of the city of Campina Grande- PB. The study follows the guidelines of the qualitative research in education, seeking a theoretical contribution in authors that deal with the formative processes for teaching, especially in Geography. It is verified through the interviews that the program has added greater meaning to the process of continuous training since it represents a way to reflect on the practice. In addition, the supervisors have (re) valued their knowledge constituted throughout the teaching and that are product of their experience in the school space.

**Key-words:** Teaching Geography; PIBID; Continuing Teacher Training.

## 1. Introdução

Apesar dos desafios vivenciados na profissão docente, os professores representam um dos maiores subgrupos profissionais do Brasil. Por esta razão tem atraído o olhar e as discussões do poder público para o aprimoramento e a criação de Políticas Públicas específicas para a educação.

Os anos de 1980 demarcam a expansão das pesquisas relacionadas às Políticas Públicas no país, inclusive no campo educacional. Para Santos e Azevedo (2009, p.534), esse cenário pode ser explicado pelas transformações efervescentes na sociedade e que culminam na ênfase de discussões que tratam de temáticas relacionadas aos direitos e às necessidades da população. É nesse contexto que as políticas de formação docente adquirem maior escopo dentre as ações governamentais e apontam

grandes desafios para o Poder Público.

Compreender a complexidade do processo de formação para o magistério implica entender o fomento de programas específicos para a formação desses profissionais, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007 e iniciado no ano de 2009, o PIBID contribui para a efetivação de um maior intercâmbio entre a universidade e a escola, ao reconhecer a importância da relação entre teoria e prática na formação docente. Para Zeichner (1998, p. 07), a relevância dessa relação reside no fato de que “os acadêmicos provêm os professores de conhecimentos sobre método de pesquisa, assistência na análise e interpretação de dados e os professores provêm os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola, currículo e instrução”.

Ressaltando as perspectivas da formação continuada de professores, este trabalho pretende analisar as práticas dos supervisores do PIBID de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* Campina Grande- PB. Ao analisar o programa sob a ótica da formação continuada para a docência, partimos do entendimento que, na condição de supervisores, os professores das escolas que atuam ou já atuaram no programa têm oportunidade de aperfeiçoar os seus saberes através da interação com os docentes em formação. Eles participam como co-formadores dos graduandos e se inserem em uma dinâmica de formação continuada que tem adquirido grande representatividade na melhoria da relação universidade-escola, teoria-prática docente.

O estudo segue as orientações da pesquisa qualitativa em educação (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e, no primeiro momento, são apresentadas considerações acerca do processo de formação de professores de Geografia. Em seguida, destaca-se a importância da formação continuada para o profissional em exercício, adotando como aporte teórico autores como Nóvoa (1995), Pimenta (2000), Cavalcanti (2003), Callai (2013) entre outros. Posteriormente, foi realizada uma análise do PIBID sob a ótica da formação continuada, abordando de que formas este programa contribui com o processo de reflexão e aprimoramento da prática docente em Geografia. A pesquisa de documentos e relatórios oficiais do programa também integrou a presente investigação que teve como corolário a compreensão acerca dos impactos do PIBID na formação continuada de professores.

Por meio dos relatos dos professores foi possível identificar que o programa tem agregado maior significado ao processo de formação continuada já que representa um caminho para a reflexão sobre a prática, tendo em vista que tem contribuído com a maior aproximação entre o meio acadêmico e o ambiente escolar, permitindo aos professores em exercício o contato com uma realidade da qual muitos se afastam ao iniciar sua atuação profissional. Ademais, os supervisores têm (re) valorizado seus saberes constituídos ao longo do magistério, os quais são produtos de suas vivências no espaço escolar.

## 2. A formação do professor de Geografia

A educação deve ser compreendida como um constante processo de aprendizado e aperfeiçoamento que impossibilita a separação entre teoria e prática, estimula a pesquisa e minimiza a repetição. De acordo com Tardif (2013, p.39), o professor ideal seria “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, de desenvolver um saber prático baseados em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Considerando o processo de formação de professores uma caminhada ininterrupta e partilhando de ideia semelhante, Freire (2001, p. 158) acrescenta sobre a importância da relação entre teoria e prática na atividade docente. Para ele, “[...] separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego”.

Um dos fatores a ser considerado diante do contexto da formação para o magistério é o reconhecimento da importância da atuação docente. Para Callai (2002, p.255), “qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, entendo que tenham claros dois aspectos: o

significado do que é ser professor e do que é fundamental que se ensine na ciência (disciplina/matéria) que ele trabalha.”.

Docentes que desenvolvem suas atividades acreditando que apenas o domínio do conhecimento específico é suficiente tendem a apresentar dificuldades em compreender que o magistério é um ato político realizado no contexto dinâmico das relações sociais, e que contribui diretamente com a formação dos educandos, inclusive no tocante às abordagens geográficas. Para desenvolver bem a docência em Geografia torna-se pertinente compreender o papel social do professor no contexto da disciplina, tendo em vista que esta tem o objetivo de preparar o educando para uma leitura da espacialidade do lugar e do mundo onde vive, ou seja, para a compreensão dos fenômenos naturais e humanos a sua volta.

A formação do profissional da Geografia muitas vezes ainda é permeada pela dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Durante este processo é possível depreender a importância de um aporte teórico consistente que subsidie a prática docente em sala de aula no sentido de se alcançar os melhores resultados, todavia acompanhado da consciência de que teoria e prática são aliadas nos processos de ensino e de formação de professores (CAVALCANTI, 2002, p. 107).

Todo esse contexto de interação teoria-prática dá forma e significado ao processo de formação de professores que deve se constituir mediante uma busca contínua percebendo o espaço escolar como um espaço de produção de saberes e o professor como um pesquisador desse espaço, muito embora grande parte do meio acadêmico ainda subjugue as pesquisas realizadas pelos professores.

Acerca dos propósitos do ensino de Geografia, Cavalcanti (1998, p. 24) aponta que “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço”.

Nesse sentido, a formação de um professor de Geografia não deve ser restrita a treinar pessoas para transmitir conteúdos, mas deve priorizar a aprendizagem significativa dos graduandos de modo que, ao se tornarem professores, possam estimular seus alunos a um aprendizado concreto acerca dos conteúdos geográficos. Assim, conforme Callai (2013, p. 80), “a formação sólida, portanto, não se resume a saber o conteúdo da matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham esse elemento (conteúdo/conhecimento)”.

O professor desta disciplina deve levar em consideração que a Geografia envolve um contexto amplo de análises e, nesse sentido, o docente deve desenvolver durante sua formação inicial e continuada a capacidade de articulação de diferentes escalas de análise, seja do local ao global, seja do global ao local. Deve-se estimular no aluno a capacidade reflexiva e desconstruir a ideia de que para aprender Geografia basta apenas ter boa memória.

Diante do mencionado, o aumento do número de pesquisas sobre a formação docente se revela bastante relevante, pois a partir delas são desveladas características particulares à profissão que possibilitam a reflexão acerca do processo de formação desses profissionais e da necessidade de rever a estrutura dos cursos de licenciatura bem como o incentivo à continuidade desta formação.

### **3. A docência em Geografia: a importância da formação continuada**

A função docente é uma construção permanente que envolve diferentes saberes capazes de contribuir para o delineamento da identidade docente. Conforme Nóvoa (1992);

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16).

Nessa linha de pensamento, depreende-se que os cursos de formação inicial de professores representam no contexto formativo uma espécie de licença para a docência, o passo inicial para uma atividade que solicita que o profissional incorpore em seu cotidiano o hábito pelo aprimoramento de sua prática, conseqüentemente pela reflexão acerca de suas ações em sala de aula enquanto professor e mediador do conhecimento. Desse modo, é preciso que se atente para a importância da continuidade da formação docente para que a ação desenvolvida no magistério atenda às necessidades dos educandos na atualidade por meio da abertura de espaços de diálogo e reflexão sobre e para a prática.

Para Candau (1997, p.64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Concomitantemente à expansão dos estudos sobre a temática Formação de Professores, os quais datam da década de 1990, a formação continuada passa a ser objeto de análise e discussão na área da educação emergindo como uma necessidade intrínseca e um direito dos professores. Esse contexto propicia o aparecimento de legislações e Políticas Públicas que tratam desse percurso formativo que envolve toda a trajetória do profissional.

Há muito tempo, a formação continuada está intimamente relacionada à perspectiva reflexiva do docente em relação a sua própria atuação em sala de aula. Nesse direcionamento, o conceito de professor reflexivo surge com maior ênfase delineando-se um processo de reconfiguração nas práticas de formação continuada, no qual o docente é observado como participante ativo deste contexto. Trata-se de um novo caminho formativo que busca atender a necessidade de formar continuamente os professores superando os modelos ineficazes de formação continuada propostos até então expressos por cursos de curta duração, seminários, palestras que pouco ou quase nada eram capazes de agregar à prática docente.

A orientação crítico-reflexiva predomina na formação continuada e faz esta abandonar conceitos como o de “atualização” em detrimento da construção de uma prática educativa contextualizada de cada docente.

De acordo com Freire (2001, p. 43), a reflexão é o momento prioritário da formação permanente, pois está centrada no ato de “pensar para fazer” e “pensar sobre o fazer”. Essa prática contínua agrega à profissão docente possibilidades de transformação a partir da própria prática educativa.

Os processos de formação inicial e continuada devem ser percebidos de modo interligado, mediante a mesma finalidade: a formação para o magistério. A formação continuada ocupa nesse percurso o espaço de incentivo à apropriação dos múltiplos saberes inerentes à profissão, tanto os adquiridos inicialmente como aqueles provenientes da experiência docente. Para Pimenta (2009, p.130);

A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano.

Nesse sentido, dentre as dimensões a serem consideradas no contexto da formação continuada, o espaço escolar representa não apenas o local de trabalho, mas também o local de formação que contribui para a consolidação profissional e construção de saberes e valores genuínos a ele. Dessa maneira, deve-se observar como sendo natural que cada professor se compreenda enquanto sujeito de sua formação permanente, que possui histórias de vida capazes de atribuir significado próprio a sua prática, bem como configurar saberes que irão estruturar suas características profissionais.

Logo, considerando as necessidades da formação para o exercício do magistério, seja inicial ou contínua, ganha notório espaço no cenário educacional a criação de Políticas Públicas voltadas para este processo. Entre elas podemos destacar o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência enquanto um forte mecanismo de incentivo a esta profissão do qual trataremos adiante.

#### 4. O PIBID e suas relações com a formação continuada

A importância da formação continuada para o exercício da docência tem sido desvelada por diversos estudos e enfatizada pela criação de programas de incentivo ao magistério. O PIBID ocupa espaço significativo da formação de professores, valorizando o saber docente e reavivando os laços entre universidade e escola básica por meio da inserção de graduandos nos espaços escolares, bem como da relação estabelecida entre esses licenciandos e os professores que atuam como supervisores do programa.

Esta proposta vem sendo desenvolvida por diversos cursos de licenciatura das mais variadas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Uma das graduações que tem promovido esta parceria entre universidade e escola é o curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em seus diversos *campi*, entre eles o Campus I, na cidade de Campina Grande (CG).

Em andamento desde o ano de 2012, diversas escolas da cidade têm sido beneficiadas com as contribuições que o PIBID oferece não apenas para a formação inicial, como também para a formação continuada com a qual tem colaborado diretamente. Conforme exposto no Subprojeto de Geografia da UEPB/CG, uma das principais razões para desenvolver as atividades do programa nesta área do conhecimento foi acreditar ser:

[...] oportuno criar condições que possibilitem uma maior aproximação entre as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, enquanto requisitos fundamentais para uma troca de conhecimentos entre ambas, garantindo superar o abismo existente, criado pelos mecanismos globais de alienação que fragmenta o ensino e tira-lhe o caráter social (Subprojeto PIBID/GEO/UEPB, 2012, p. 02).

Desde a adesão ao programa, oito escolas contabilizam o número de instituições de Ensino Básico selecionadas para o desenvolvimento das ações, bem como para a efetivação da parceria entre licenciandos e professores supervisores. A partir da dinâmica proposta, tem sido notória a satisfação dos professores deste nível de ensino em contribuir e participar do processo formativo. Contribuir, pois os docentes atuam como co-formadores dos bolsistas que estão passando pelo processo de formação inicial e participar, pois tem a oportunidade de inserir-se em um processo de formação continuada que vem agregando conhecimento e novas experiências à sua prática. Um dos grandes diferenciais do programa é apontado por um dos docentes participantes:

Uma das minhas principais motivações em participar do PIBID foi exatamente manter o contato com a academia. Sou formado em Geografia desde 2009. O cotidiano de um professor as vezes impossibilita essa relação com a universidade e eu nunca quis perder isso, apesar de ter prosseguido meu processo formativo com especializações, mestrado e doutorado percebo o programa como algo positivo para nossa formação. A interação entre supervisor e bolsista, a reflexão sobre a prática, a construção da identidade docente... tudo isso me incentivou a querer participar e ajudar a formar futuros professores, mas também continuar minha própria formação, a formação continuada (Professor Supervisor do PIBID entre os anos de 2012 e 2013).

O perfil dos professores que atuam ou já atuaram no programa aqui discutido é bastante

heterogêneo, envolvendo desde docentes com trinta anos de experiência com o magistério até professores jovens com pouco mais de um ano de docência. Entretanto, apesar da aparente distância no que diz respeito à experiência em sala de aula, as opiniões acerca do que representa o PIBID no contexto da formação continuada dialogam na mesma direção:

O programa me auxiliou muito em meu processo de formação docente, apesar de meu pouco tempo de atuação na época em que participei do PIBID, apenas pouco mais de um ano. Hoje afirmo com segurança que meu comportamento em sala de aula é resultado de diversas situações, entre elas minha participação no programa já que a partir da parceria com os bolsistas pude trocar experiências e aprender coisas novas que até hoje aplico em minhas aulas (Professora Supervisora do PIBID entre os anos de 2014 e 2015).

Nesse sentido, os depoimentos evidenciam a importância da relação entre o meio acadêmico e o meio escolar que possibilita a troca de conhecimentos entre esses espaços. As falas dos professores independentemente de seu perfil profissional, de sua idade ou escolaridade, mostram que o PIBID é visto como um importante caminho para a formação continuada, e que este processo é tão relevante quanto a formação inicial.

O PIBID é formação inicial, mas ultrapassa esse limite na medida em que viabiliza a reflexão, o pensar acerca daquilo que se desenvolve durante as aulas. Nessa direção, Freire (2008, p.39) aponta que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, assim reafirma-se que a prática pedagógica é o cerne da formação contínua e necessita ser pensada cotidianamente a partir da adoção de uma nova postura por parte dos professores. Este comportamento é viabilizado, entre outros meios, através da participação de professores do Ensino Básico como supervisores do programa.

Quando questionados se sua formação foi suficiente para que se tornassem professores, alguns docentes afirmaram que sim pelo fato de acreditarem que o conhecimento teórico é o centro de uma boa formação para a docência e que a habilidade de lecionar é adquirida com a efetivação da atuação em sala de aula no decorrer da carreira profissional. Entretanto, estes profissionais defendem o PIBID como mecanismo de formação continuada de extrema importância, avaliando positivamente sua participação no programa:

Minha formação inicial me preparou bastante para que exercesse minha profissão. Afinal, não há um bom professor sem um domínio de conteúdo satisfatório. Obviamente, os momentos iniciais na sala de aula ministrando aulas foram tensos, mas avalio isso como normal.... penso que se sei o que estou fazendo, o como fazer será aprimorado com o tempo, considero que os estágios que realizei no período de formação me ajudaram, claro que hoje depois de trinta anos no magistério minhas aulas devem estar melhores... entretanto, é inquestionável o papel do PIBID em todos os âmbitos da formação de professores, foi muito bom participar do programa eu cresci muito como professora (Professora Supervisora entre os anos de 2012 a 2014).

Em contrapartida, uma das professoras afirmou que não, que sua formação inicial foi insuficiente não do ponto de vista teórico, mas sim no que condiz às orientações práticas. Entre os motivos citados temos que os estágios apesar da ampliação de carga horária ainda deixam a desejar por inúmeros fatores e as disciplinas pedagógicas muitas vezes não direcionam os futuros professores para a realidade da escola:

Tenho pouco tempo de experiência como professora, mas digo que a universidade não nos prepara para a realidade escolar. Não me refiro aos conteúdos da Geografia, quanto a estes não tenho muito do que reclamar, mas falo sobre o como transmiti-los para meus alunos, falo também das rotinas que um professor enfrenta em seu cotidiano e que não são ensinadas

pela universidade. Enfim, são detalhes que se tornam grandes quando chegamos aqui no espaço escolar, mas digo que a formação continuada auxilia a superar essas dificuldades nos ajuda a acompanhar as mudanças, a inovar. O PIBID atua nesse sentido, e tenho certeza que tem contribuído demais para a formação continuada de muitos professores, assim como fez com a minha (Professora Supervisora entre os anos de 2014 e 2015).

Considerando a ampliação de estudos sobre os impactos do PIBID, bem como nível de alcance do programa já que este atinge a formação inicial e continuada de professores, a CAPES realiza anualmente um estudo avaliativo acerca do desenvolvimento do programa. As informações, obtidas por meio de pesquisas e relatos dos participantes, constituem um relatório no qual é possível observar as contribuições do PIBID não apenas na formação inicial como também na continuada, evidenciando ganhos significativos nesses dois viéses da formação docente.

Desse modo, a partir dos depoimentos dos docentes, da ampliação do número de pesquisas e dos impactos visíveis que o programa tem causado no cenário educacional do país, é coerente avaliar as ações implementadas de maneira positiva uma vez que estas têm proporcionado novas experiências não apenas para graduandos, mas para professores que já atuam nas salas de aula que têm a oportunidade de refletir sua prática e um processo contínuo de formação que deve fazer parte da vida docente.

## 5. Considerações Finais

Um dos pontos de maior relevância para o processo de formação de professores é a efetivação de uma relação satisfatória entre os campos teórico e prático. Este ingrediente apresenta-se como de suma importância para a prática docente, tratando-se de uma habilidade que pode ser adquirida para além das bases teóricas as quais se tem acesso durante o período de formação inicial, sendo construída mediante um processo de formação que envolve todo o percurso da vida e atividade docente.

Conforme observado, o PIBID tem garantido seu espaço no campo educacional enquanto um programa de incentivo à docência, mas também de incentivo e viabilização de uma formação continuada que possibilita aos professores supervisores a reaproximação da universidade e a reflexão crítica sobre a prática que estes vêm desenvolvendo em suas aulas.

A partir dos depoimentos foi possível identificar a importância de que o professor incorpore a formação continuada como algo inerente à sua profissão. E o programa em discussão tem contribuído muito com este processo na medida em que atua inserindo estes professores em atividades diversas, sobretudo quando valoriza estes docentes e o saberes que eles trazem consigo.

Logo, o intercâmbio criado entre universidade e escola, entre formação inicial e continuada, tem se mostrado valioso por proporcionar novos horizontes para o processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo para o processo de formação de professores seja ela inicial ou contínua.

## 6. Referências

- BRASIL. MEC. *Portaria normativa n.º 38 de 13 de dezembro de 2007*. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: dezembro de 2016.
- CALLAI H. C. Formação do professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. et.al. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 255-259.
- CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

- FREIRE, P. *A ação cultural para a liberdade dos outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In.: PIMENTA, Selma Garrido (et. al.). *Estágio e Docência*, 4 ed, São Paulo: Cortez, 2009, p. 125-141.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In.: GERALDI, Corinta et. al. *Cartografia do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998, p. 207-236.