

DOCENCIA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN

BEATRIZ MARIA BOÉSSIO ATRIB ZANCHET*
Y MARINA PORTELLA GHIGGI**

Introducción

Al intentar comprender cómo los docentes universitarios aprenden y se forman en los programas de posgrado en educación, llevamos a cabo la investigación: Lugares de formación de los docentes universitarios: la perspectiva del posgrado en educación, que reúne investigadores y alumnos de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) y la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL). La investigación utilizó para la recolección de datos cuestionarios *online* con preguntas abiertas que fueron respondidos por 13 docentes de diferentes profesiones. Los participantes fueron seleccionados a partir de un trabajo realizado por la Red de Investigación de la Enseñanza Superior que analizó disertaciones y tesis en educación de docentes universitarios formados en profesiones liberales en el periodo de 1995-2005. En la muestra tenemos profesores que realizaron su posgrado en universidades gauchas: UNISINOS, UFPEL, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Pontificia Universidad Católica (PUC-RS) y Universidad de Passo Fundo (UPF). Analizamos la posibilidad de que los Programas de Posgrado en Educación (PPGEDU) se constituyeran en lugares de formación y aprendizaje de profesores. Los resultados permiten decir que para quienes respondieron el cuestionario, los PPGEDU se convirtieron en otro nivel de formación donde aprendieron a perfeccionar su educación y a realizar actividades que les permitieron un desarrollo profesional centrado en sus necesidades.

Docencia universitaria. Desafíos iniciales

La comprensión de la función social de la universidad y del concepto de calidad que guía su desempeño ha sido significativamente afectado por los cambios en las políticas mundiales actuales de la globalización, las cuales contribuyen a las nuevas configuraciones sociales, alteran las nociones de tiempo y espacio en la comunicación e imprimen nuevos perfiles al mundo laboral. Con la expansión y el dominio del mercado, la educación superior dejó de tener como metas principales el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y el desarrollo

* Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação/PPGE/Professora. Correo e: biazanchet@gmail.com

** (BIC/FAPERGS) Universidade Federal de Pelotas/Bolsista de Iniciação Científica/FAPERGS. Correo e: marinaghiggi@yahoo.com.br

Ingreso: 24/06/08. Aprobado: 20/03/09.

de la capacidad de observar en forma global la historia de la humanidad. La fragmentación y la multiplicación de los conocimientos y de la información no consiguen explicar la complejidad y pluralidad de sentido de los fenómenos humanos.

Es posible observar que la formación exigida a los docentes universitarios se ha limitado al conocimiento profundo de la disciplina que enseñan. Por ser un conocimiento práctico, o teórico originado en el ejercicio académico, poco o nada se ha exigido a los docentes en términos pedagógicos. En ese sentido, podemos inferir que el nivel superior ha sido sostenido por docentes titulados que poseen un gran bagaje de conocimientos específicos, pero poca preparación pedagógica.

La lógica predominante es que el profesional que labora en la universidad se debe preocupar únicamente de las cuestiones específicas referentes a su área de conocimiento. Esa situación genera un perfil “académico” del profesor universitario basado en la especificidad del conocimiento que funda su profesión. Ser profesor universitario supone el dominio de un campo específico de conocimiento y para equilibrar tendrían que apropiarse de conocimientos que contribuyan a la enseñanza. La idea que se asoma es que entre más conocimientos específicos acumule el profesor, mejor será su desempeño profesional como docente universitario. Si los docentes traen consigo un gran cúmulo de conocimientos sobre sus respectivas áreas de ejercicio profesional, difícilmente se cuestionan sobre lo que es necesario saber para transmitir esos conocimientos.

En la confluencia de políticas y procesos culturales que afectan al profesor de educación superior, entendemos que la opción del posgrado *stricto-sensu* en educación puede representar una alternativa para sus expectativas y comprender mejor la enseñanza que llevan a cabo.

Los docentes que ingresan a este posgrado cumplen con el proceso de formación que valora la carrera docente al alcanzar el grado de Maestro o Doctor, y encuentran posibilidades para satisfacer la necesidad de aprender unida a su condición como docente.

Aunque es importante mencionar que dicha elección muchas veces no tiene cabida en sus espacios profesionales, ya que existen estructuras (departamentos, licenciaturas, instancias evaluadoras) que no reconocen la validez del posgrado en educación para los profesores universitarios, porque argumentan que significaría un desvío en su área. Tal posición refleja la concepción de docencia cimentada en el dominio de conocimientos específicos en un área de actuación, y en ese sentido, puede ser responsable por el estancamiento de iniciativas en esa dirección.

¿Cuál es el concepto de *formación*, para pensar en la de los profesores?

Entendemos que es importante tejer algunas consideraciones sobre el concepto de *formación* en un estudio que se propone analizar los cursos de posgrado en educación como un lugar para preparar profesores universitarios. Para dilucidar nuestra comprensión respecto al término, recurrimos preferentemente a la postura de Marcelo García quien sostiene que la formación “está en boca de todos y no me refiero sólo al contexto escolar, sino también al contexto empresarial (formación en la empresa), social (formación para la utilización de los tiempos libres), político (formación para la toma de decisiones), etc.” (1991: 11). Para el autor, la formación se presenta como un fenómeno complejo y diverso sobre el cual existen pocas conceptualizaciones y “todavía menos acuerdos en relación a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis” (1999: 21). Apunta que la formación, como realidad conceptual, no se identifica ni se diluye dentro de otros conceptos tales como educación, enseñanza y entrenamiento. El concepto de formación de acuerdo con Marcelo García (1999), incluye una dimensión personal de desarrollo humano global que es preciso tomar en

cuenta frente a otras concepciones eminentemente técnicas. Añade que el concepto de formación tiene que ver con la capacidad y con la voluntad para recibir una formación. En este sentido, es el individuo, la persona, la responsable por el impulso y el desarrollo de los procesos formativos, sin que sea necesariamente autónoma. Resalta también, que es a través de la “*interformación* que los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional” (1999: 22).

Si consideramos el concepto de formación desde la perspectiva de desarrollo personal, Ferry (2004: 35) explica que “formarse es también un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y buscado, realizado a través de medios que son ofrecidos o que el mismo sujeto busca”. En esa lógica, existe un evidente componente personal en la formación, que se une a un discurso referente a finalidades, metas y valores y no a lo meramente instrumental, en la medida en que incluye problemas relativos a los fines a alcanzar y las experiencias a asumir. Ampliando la discusión sobre el concepto de *formación* y extendiéndolo a la formación de profesores, entendemos que ese término se inserta como elemento del desarrollo profesional y de crecimiento de los profesores en su práctica pedagógica y en sus funciones como docentes. También hacemos referencia a un proceso en la trayectoria del profesor que integra elementos personales, profesionales y sociales en su conformación como profesional autónomo, reflexivo, crítico y colaborador.

Además, añadimos a nuestra discusión sobre la formación, el concepto que parte de la idea de profesor como persona. En ese sentido, autores como Goddson (1991) y Nóvoa (1997) han puesto énfasis en estudios sobre la vida de los profesores y, a partir de ella, sobre el sentido que imprimen a su trabajo. Las investigaciones que enfatizan esa idea aglutinan, incluso, las ideas de desarrollo y aprendizaje de adultos; ciclo de vida de los docentes; preocupaciones de los profesores y motivación docente. La formación es algo que pertenece al sujeto y se inscribe en un proceso de ser: la vida y la experiencia, el pasado, y un proceso de construir: los proyectos, las ideas del futuro. Es una conquista que se logra con ayuda de los maestros, los libros, las clases, las computadoras, pero depende siempre de un trabajo personal. Nadie forma a nadie. Cada uno se forma a sí mismo (Nóvoa, 2003).

Reconocer la importancia de la experiencia en los procesos de formación supone que es afrontada como un proceso interno al sujeto y que corresponde, a lo largo de su vida, al proceso de autoconstrucción como persona. Lo anterior, nos ha motivado a pensar en la formación de profesores como un proceso de *desarrollo profesional emancipatorio y autónomo* que incorpora la idea de recorrido profesional, no como una trayectoria lineal, sino como evaluación y continuidad de experiencias; esa trayectoria está marcada por fases y momentos en los cuales diferentes factores (sociales, políticos, personales, familiares) actúan, no como influencias absolutas, sino como facilitadores u obstáculos del proceso de aprendizaje de la profesión. De esa forma, es necesario considerar que el proceso de formación de profesores es resultado del compromiso de cada profesor con su propio desarrollo personal y profesional.

La trayectoria de investigación: el camino y los interlocutores

El objeto principal de la investigación interinstitucional que estamos realizando tiene que ver con el lugar de la formación para la docencia del profesor universitario y de las políticas que están institucionalizando esas prácticas. En esa dimensión, detectamos para la investigación algunas perspectivas y posibilidades que están siendo utilizadas como espacio de formación. En ese sentido, una de las

alternativas de formación evidenciada en el análisis realizado y que ha sido elegido paulatinamente por los profesores universitarios de todas las áreas sin los Posgrado *stricto sensu* en Educación. En el estudio que analizó las disertaciones y tesis producidas en el ámbito de los Programas de Posgrado en Educación de Río Grande del Sur, en los últimos diez años (1995-2005), percibimos la presencia de investigaciones, tanto en tesis de maestría como en doctorado, que revelan una producción que vincula los campos específicos de sus autores con la educación. El análisis demostró que hay una demanda creciente en ese sentido y que dicha condición puede representar un movimiento aún poco estudiado en el espacio académico y nada visible para las políticas educativas. ¿Qué es lo que motiva a un profesor de educación superior, con formación en algún área específica a buscar una formación de maestría y/o doctorado en el campo de la educación? ¿Qué alcance perciben ellos de esos cursos como una oportunidad de nuevos aprendizajes? ¿Cuál sería este alcance? Estas preguntas nos estimulan a desarrollar estudios que ayuden a la comprensión de este tema.

Para realizar el estudio tomamos los datos sobre producción de los trabajos y tesis en educación en RS, conjuntados por el Proyecto de la Red de Investigadores de la Educación Superior de RS (RIES)¹ y señalamos toda la producción que indicaba, por sus títulos y resúmenes, la interdisciplinariedad con otras áreas académicas de la universidad con el campo de la educación. Organizamos cuadros que cruzaban referentes relacionados con el origen institucional de los programas con las áreas de conocimiento. Nuestra intención fue incluir en la muestra esos diferentes estratos, lo que resultó en un grupo de 21 casos de estudio distribuidos entre las siguientes universidades: Universidad del Valle do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidad Federal de Pelotas (UFPEL), Universidad Federal de Santa María (UFSM), Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (PUCRS) y la Universidad de Passo Fundo (UPF). Para la recolección de datos fue diseñado un cuestionario de preguntas abiertas, probado por especialistas del área y enviado *online* a los 21 docentes seleccionados. Los ítems presentados en el cuestionario buscaban cubrir los temas de investigación y la posibilidad para que los profesores escribieran sobre la formación en Programas de Posgrado en Educación. Fueron 13 los profesores que respondieron el instrumento, confirmando así, su participación en la investigación. La muestra contó con 4 arquitectos, 2 médicos, 1 ingeniero/informático, 1 enfermera, 1 nutricionista, 1 fisioterapeuta, 1 trabajador social, 2 profesores de matemáticas.

Las respuestas de los profesores fueron tabuladas y agrupadas en categorías de análisis. El resultado de esa etapa resultó en un cuadro analítico de los testimonios de cada uno de los sujetos de la investigación. Los datos fueron analizados usando los principios de análisis de contenido que permiten obtener, a través de la descripción del contenido de los mensajes, indicadores que ayudan a crear inferencias de conocimientos relativos a las condiciones de producción de los mensajes (Bardin, 1979). Para el análisis utilizamos las mismas dimensiones que articularon las preguntas de investigación y que orientaron la guía para el cuestionario.

Docentes universitarios: aprendiendo y formándose en PPGedu

Entendemos que para reflexionar sobre la formación de profesores y el proceso de aprendizaje vivenciado en los programas de posgrado en educación, se vuelve necesario que los reconozcamos como personas adultas. Es decir, significa que debemos dedicarnos a aplicar los estudios sobre aprendizaje y el desarrollo de adultos en la formación de profesores. Tough (Marcelo García, 1999)

¹ Estudio citado anteriormente, que realizó el análisis de las disertaciones y tesis durante el periodo de 1995 a 2005.

señala ciertas condiciones que deben existir en el proceso de formación de un adulto para que pueda percibirse si aprendió de forma autónoma.² Se trata de capacidades que, en cuanto se adquieren, se convierten en aprendizaje, y exige la colaboración entre aquellos que aprenden. El autor puntualiza que los adultos aprenden cuando poseen los conocimientos y la capacidad de aplicar el proceso básico de planificación, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje; la capacidad de identificar sus propios objetivos de aprendizaje; la capacidad de seleccionar una estrategia de planificación; la capacidad de dirigir su planificación cuando el curso de acción es apropiado; la capacidad para tomar decisiones válidas sobre el establecimiento de plazos y gestión de tiempo de actividades de aprendizaje; la capacidad de adquirir conocimientos o técnicas a través de los recursos utilizados; la capacidad para detectar y enfrentar los obstáculos personales y situaciones de aprendizaje; la capacidad de renovar la motivación.

Los aportes de Tough nos ayudaron a teorizar los datos encontrados y percibir cómo los interlocutores realizaron sus aprendizajes en los Cursos de posgrado en Educación. Entre nuestros sujetos de estudio encontramos algunas expresiones que apuntaron hacia las dimensiones de aprendizaje citadas anteriormente. Una de ellas dijo que después de concluir sus cursos en un PPGEduc se sintió “más apta para desarrollar actividades académicas, escribir y publicar artículos, coordinar reuniones, auxiliar en la elaboración y reformulación de los proyectos pedagógicos de los cursos, dar conferencias, coordinar y participar en talleres y grupos de estudios, etc.” (fisioterapeuta).

Otro participante destacó que haber cursado una maestría en el área de educación le ayudó a comprender la importancia del diálogo con los alumnos, así como la conducción de discusiones y reflexiones sobre preguntas hechas en el salón de clase. Complementó exponiendo que “hoy percibo que tengo condiciones para preparar mis clases y evaluar los resultados obtenidos, así como para autoevaluarme”. Del mismo modo, una docente reveló que se sintió “más apta para tratar los asuntos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, las discusiones sobre los planes de estudio en el área de salud y en mi quehacer docente” (el día a día en el salón de clase) (enfermera).

Nuestros participantes parecen haber demostrado que la formación de su base profesional no es suficiente para enfrentar los desafíos de la docencia y entienden que el posgrado en educación es el espacio que contribuyó con su condición como profesores. Esa idea puede ser observada en la entrevista de una participante cuando dice que “los factores relacionados a la educación/formación de alumnos parecían demandar una ‘cualidad’ que yo no tenía” (enfermera).

Marcelo García (1999) explica que el aprendizaje de los adultos en situaciones formales se da a través del “aprendizaje autónomo” y así el aprendizaje se torna más significativo. Puntualiza que hablar de aprendizaje autónomo no significa referirse a una actividad que se realiza a solas, en un proceso solitario, al contrario, ese tipo de aprendizaje exige colaboración y apoyo entre los que aprenden. En las respuestas de los participantes podemos percibir esa dimensión cuando ellos dicen que “la relación con colegas y profesores fue excelente, y el intercambio de conocimiento siempre fue una constante” (arquitecto). Otro participante afirmó que en relación a la propuesta del programa y el recibimiento de los colegas me sentí muy bien, en casa, todos son muy amables, hay mucha relación de amistad y cooperación” (nutriólogo); lo que los ayuda a enfrentar los desafíos de aprendizaje en otra área de conocimiento.

El aprendizaje autónomo realizado en PPGEduc puede ser caracterizado, en general, como un proceso participativo entre las personas que se da en un ambiente estimulante. Entendemos que esa

² El concepto de aprendizaje autónomo será explicado a lo largo del texto.

perspectiva, en alguna medida, puede ser referencial para pensar la pedagogía universitaria, como menciona una participante: “el ambiente del posgrado fue extremadamente positivo, pues facilitó el desarrollo de competencias y habilidades en la sistematización del conocimiento específico de la fisioterapia y también la comprensión de que sin una educación, muchas veces, no conseguimos compartir y divulgar la evolución del conocimiento junto a los alumnos y a la comunidad científica” (fisioterapeuta). Marcelo García (1999) indica que el aprendizaje autónomo incluye todas aquellas actividades de formación en las cuales la persona toma la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para planificar, desarrollar y evaluar sus propias actividades de aprendizaje. Entre nuestros participantes encontramos algunas expresiones que nos ayudan a comprender esa dimensión. Uno de ellos mencionó que después de la conclusión de su participación en PPGedu, se sintió más apta para “desarrollar actividades académicas, escribir y publicar artículos, coordinar reuniones, auxiliar en la elaboración y reformulación de los proyectos pedagógicos de la licenciatura, dar conferencias, coordinar y participar en talleres y grupos de estudio, etc.” (fisioterapeuta).

Otro participante destacó que haber cursado la maestría en el área de educación le ayudó a comprender la importancia del diálogo con los alumnos, así como la conducción de discusiones y reflexiones sobre preguntas hechas en el salón de clase. La capacidad de identificar sus propios objetivos de aprendizaje aparecen en la respuesta de una profesora cuando dice sentirse más apta, después de la conclusión de su formación doctoral “para buscar caminos diferentes, mejores (y seguros) para mi práctica docente en el área de de diseño técnico y también para abordar algunos tópicos sobre el trabajo científico” (matemática).

Para que el aprendizaje autónomo suceda, Touhg señala como uno de los requisitos, la capacidad de seleccionar una estrategia de planificación. En ese sentido, entendemos lo expresado por una profesora al decir que prefirió el área de educación porque a través de esa formación podría actuar como facilitadora en la transformación y mejoramiento de la calidad de la educación que se da dentro de la licenciatura en la que trabaja (fisioterapeuta), también nos ayuda a comprender la importancia del desarrollo de esa capacidad dentro de los PPGedu.

Detectar y enfrentar los obstáculos personales y situaciones de aprendizaje es una capacidad que, cuando se adquiere, se convierte en aprendizaje autónomo. Entre nuestros participantes, muchos apuntaron que el mayor obstáculo que encontraron durante el curso de posgrado fue la “familiarización con los autores, los nuevos contenidos, las aproximaciones y el tipo de análisis y la reflexión sobre los contenidos, realizada de forma más compleja” (nutrióloga). Algunos complementaron diciendo que “fueron necesarios algunos ejercicios de adaptación, pues se estaba entrando a un campo totalmente nuevo, todo lenguaje, discurso y artículo eran de otro campo” (arquitecto).

Otro participante también mencionó que se encontró con algunos obstáculos al abordar otra área de conocimiento y dijo que “al principio fue un poco difícil, pues no tenía conocimiento del área, pero naturalmente fui aprendiendo, superando las dificultades y, poco a poco me fui enamorando del estudio y trabajo que estaba desarrollando” (fisioterapeuta). Es importante asentar que, al responder sobre lo que la formación del profesor de educación superior debería contemplar, los profesores expresaron como fundamental el estudio de contenidos relacionados al saber específico de la docencia. Algunos mencionaron que esos saberes serían las metodologías de enseñanza y la capacitación para el uso de tecnologías en la práctica docente.

En contraparte, otros participantes dijeron que sería importante contemplar aspectos relacionados al papel de la educación en las transformaciones sociales, las teorías sobre la elaboración del currículum educativo, la evaluación del alumnado e institucional. También se destacó que la formación del profesor de educación superior debería contemplar la experimentación, la diversidad de

pensamiento y las acciones de otros campos del saber educativo y de la educación en otros campos. Esa condición corrobora la idea de que es necesario comprender la docencia como una profesión que exige un conocimiento profundo de contenido específico, mientras tanto, se demuestra que es importante que exista la interlocución entre los conocimientos técnicos de las especialidades con los conocimientos pedagógicos. Entendemos que es importante que el profesor perciba que para definir su identidad profesional como docente necesitará, además de tener dominio de un conocimiento específico, considerar la “práctica” que desarrolla en el salón de clase como una labor que exige conocimientos pedagógicos. Analizando algunos de los motivos por los cuales los docentes universitarios discuten poco sus prácticas es posible concluir, a partir de los estudios de Cunha (2006)³ que la pedagogía universitaria es un campo epistemológico inicial, por lo tanto, establece cierto vacío y favorece el impacto que las políticas públicas tienen en la definición de los conocimientos legitimados que el profesor universitario debe alcanzar para ser reconocido profesionalmente. La autora explica esa problemática revelando que la poca atención a saberes propios para el ejercicio de la docencia se constituyó históricamente por la valorización del saber-hacer, incluyendo el desprestigio del estudio de la ciencia pedagógica. Llama la atención también, el hecho de que “el foco principal de la pedagogía fueran los niños, honrando el origen de la palabra griega que le da nombre y construyendo una imagen social muchas veces distorsionada de su amplitud y complejidad”. Así, la legitimación científica de los conocimientos pedagógicos fue alcanzada tardíamente en la universidad.

Para finalizar, es interesante resaltar que varios participantes señalaron que haber cursado la maestría y/o el doctorado en educación renovó sus condiciones como docente y los desafíos sirvieron como motivadores para nuevas búsquedas para sus prácticas.

Conclusión: el aprendizaje que realizamos en ese recorrido

Los resultados discutidos aquí no tienen ninguna pretensión de definir verdades y certezas. Su intención es contribuir para una reflexión más sistemática sobre la formación docente universitaria dialogando con otros campos disciplinarios y con los desafíos impuestos por las prácticas. Volcarnos en las respuestas fue un ejercicio importante de aprendizaje, ya que nos permitió agregar a nuestras concepciones “otra” función para los PPGedu cuando es recibida por docentes de diferentes áreas de conocimiento. Entendemos que los profesores universitarios no buscan los PPGedu para aprender a enseñar, sino para analizar el proceso en el cual se insertan cuando, asumiendo la docencia como su profesión, necesitan cumplir con su trabajo de enseñar. Para nuestros participantes los PPGedu se constituyen en otra etapa, es decir, en otro nivel de *formación* donde ellos *aprenden* bajo la perspectiva de perfeccionar su enseñanza y realizan actividades que les permiten un *desarrollo profesional* centrado en sus necesidades.

En las situaciones de aprendizaje, afirmaron preferir situaciones de cooperación que integrar e incluir diferentes puntos de vista. También expresaron, que el lugar colectivo de discusión es importante e imprescindible y necesita ser considerado para el aprendizaje cuando se insertan en otro campo de conocimiento. En dicho espacio, también ocurren aprendizajes paralelos, como la adaptación a la terminología de otra área diferente de aquella a la que se está habituado, así como la *familiarización* con otros autores.

³ Informe de la investigación: Pedagogía Universitaria: energía emancipatoria en tiempos neoliberales.

Es así que afirmamos que el ejercicio de la docencia exige múltiples saberes que necesitan ser aprendidos, apropiados y comprendidos en forma relacionada, y ese contexto se sitúa la ciencia pedagógica que asumida en esa perspectiva contribuye en la formación de los profesores.

Aunque esa formación no sea exigida legalmente a los docentes universitarios, pensamos que debe ser incentivada cada vez más en la universidad; creemos que se trata de una de las formas posibles para mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades, ya que la docencia universitaria va más allá de los salones de clase y alcanza discusiones sobre la finalidad del posgrado.

Referencias

- Bardin, Louis (1979). *Análise do Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthpos.
- Cunha, Maria Isabel da (Ed). (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP, Papirus.
- Ferry, Giles (2004). *Pedagogia de la formación* (1ra. ed., 1ra. Reimp). Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Goodson, I. (1991). *Teachers' Lives*. New York, Routledge.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1988). "A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus", en Nóvoa A. e Finger, M. (Ed). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde. p. 109-130.
- Nóvoa, António (1997). "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa", en: Fazenda, I. (Ed.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, p. 29-41.
- Nóvoa, António.(1997). *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>:Acesso em: agosto. 2007.
- Pimenta, Selma G. (org.) (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo, Cortez.
- Santos, Boaventura de S. (1999). *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez.