



A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS

Rosilene Oliveira – IF SERTÃO-PE¹
Aline Araújo e Silva Liberato² - UNEB
Maria Edineide Souza de Oliveira-PMCF³

Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho integra uma pesquisa (em andamento) no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED/UNEB, e tem como objetivo discutir sobre a docência, as concepções formativas, os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o papel da experiência como fenômeno na constituição de tais saberes. A partir de uma pesquisa bibliográfica, trazemos para a discussão autores como Nóvoa (2000), Pimenta (2005), Larrosa (2002) Kuenzer (2008), entre outros e indagamos: Qual a importância da formação continuada no exercício da docência? Quais os saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da EPT numa perspectiva contemporânea? Como os saberes docentes se constituem e se integram com a prática pedagógica? A partir de estudos, argumentamos que experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos pelo sujeito, ao contrário, ele é uma pessoa que pensa e reflete sobre seus atos; está acessível a novas aprendizagens; situa-se no espaço como um sujeito que está em movimento de intensa construção e reconstrução das experiências; imprime suas marcas; deixa vestígios; produz afetos. Argumentamos ainda, que a docência é uma profissão de relações humanas e a qualidade da educação, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores, a qual é imprescindível no exercício do magistério e vem para corrigir deficiências oriundas da própria formação, promover atualizações, provocar mudanças, favorecer o aprimoramento profissional e refletir sobre a prática docente, esta, que além de executar e cumprir, é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos e mobiliza inúmeras habilidades e competências inerentes ao magistério.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Docência. Saberes docentes. Formação Continuada

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – MPED UNEB. Técnica em Assuntos Educacionais do IF Sertão Pernambucano. G. Pesquisa GEFEP/UNEB-CNPq. rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade MPED/UNEB – Universidade do Estado da Bahia. DCH-IV. Pesquisadora Associada ao Grupo Diversidade, formação, educação básica e discursos (DIFEBA) e ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (DIVERSO). E-mail: alinesilva103@hotmail.com.

³ Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Campo Formoso-BA. Especialista em Língua Portuguesa. E-mail: edineide.ane@hotmail.com

A docência na Educação Profissional e Tecnológica e seus dilemas

Em tempos mais remotos e em espaços recriados historicamente, foi o professor que sempre deu visibilidade à função social da escola. Coloca-se em questão uma classe que constitui um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade contemporânea (NÓVOA, 1999). E muitas interrogações marcam o processo histórico de profissionalização do professor - dois pólos numa grande dimensão. Oscilamos da visão do leigo ou religioso à docência profissional e tem sido uma busca incessante esboçar o perfil ideal para do profissional da docência.

Nesse processo, numa perspectiva contemporânea implica uma visão multifacetada, que, como afirma Nóvoa (1999), revela toda a complexidade do problema, um confronto com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão docente e no resgate histórico dessa profissão escrito por Villela (2000), é evidenciado que foi apenas no século XIX que no Brasil, foram criadas instituições que possibilitavam a formação institucionalizada de professores. Dá-se aqui, o marco da construção de um *lócus* para a valorização do profissional da sala de aula.

Neste percurso, o professor era posto como alguém que organizava o conteúdo escolar visando garantir aos discentes resultados instrucionais numa visão unilateral. A contestação e o pensamento crítico, não cabiam neste modelo de docência já estabelecido, conseqüentemente, nesse momento do fazer profissional, não havia espaço para uma formação voltada à aquisição de habilidades, ao contrário, uma formação que priorizava a instrumentalização técnica. É importante ressaltar que o sistema político brasileiro vigente naquela época era marcado pela ação do Regime Militar.

Diante desse panorama, Weisz (2009), relata que até meados da década de 1970 em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que dispo de um hipotético conjunto de técnicas ia para a classe, dava aula e ponto.

Treinamento era a expressão que designava os eventuais encontros para formação em serviço, já o termo formação ou capacitação em serviço passou a ser usado nos anos de 1980. Para a referida autora, esse foi um período em que predominava a ideia de que, a formação em serviço tinha como função compensar as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções e práticas pedagógicas mais atuais.

Buscava-se naquele momento com a Lei 5.692/71 reforçar um esboço de formação além da inicial, quando no Art. 38 proferiu: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante

planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Ainda que tenha sido firmado em Lei, a formação dos profissionais da educação aparece como uma ideia flutuante, permeada por grandes lacunas, um período em que a Lei menciona os sistemas de ensino como incentivadores do processo, mas não delegou encargos nem fez referência de quem seria a responsabilidade com os custos e a organização dessa formação, como também não apresenta um perfil da instituição formadora.

A promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que substituiu a 5.692/71, amplia o conceito de formação continuada e direciona, responsabilidades para os envolvidos no processo educacional:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse movimento histórico entre as décadas de 1980 e 1990 a formação continuada de professores no Brasil ficou marcada pela aceção da ideia de reciclagem, a qual foi tomada por modismo. Os encontros para professor objetivavam a “atualização” quanto às práticas desejáveis para o cotidiano de sala de aula.

Na compreensão de Weisz (2009) esse momento inicial da discussão quanto à formação do professor, girava em torno da ideia de que em algum momento o professor estaria capacitado, e essas ações deixariam de ser necessárias. E ciente dessa problemática que se estende por décadas no Brasil, a autora avança na discussão, acreditando que a revisão dessas ideias já começa a conceber a profissão do professor como uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante.

Adentramos o campo de um novo paradigma e não estamos sós nessa reflexão acerca da complexa natureza da prática docente, as questões que permeiam a formação do professor, como revela Tardif (2014), não somente tem dominado a pesquisa internacional sobre o ensino nos últimos vinte anos, mas também tem marcado profundamente a problemática da profissionalização do ofício de professor em vários países.

Nessa direção, é oportuno considerar que a docência tem ocupado o centro das discussões acadêmicas, do campo de investigações e da intenção de políticas públicas. E nesse contexto de debates tão expressivos, Tardif e Lessard (2014, p.28) alertam:

é preciso ir mais longe porque as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem, em nossa opinião, um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido, até hoje, de referência à análise da docência. Na verdade, acreditamos que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador.

Vê-se portanto, entrar em jogo as variáveis que configuram a prática educativa. E é Antônio Zabala (1998, p.16) que nos conduz nessa reflexão densa quando afirma categoricamente que:

os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. Estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos.

Como se vê, o campo de atuação docente apresenta uma complexidade expressiva e que não é apenas reorganizando a formação inicial que o profissional estará pronto para os encontros do exercício da profissão. É fundamental uma formação continuada para além da estrutura de cursos preparatórios, palestras ou reuniões esporádicas para estudos teóricos. Textos produzidos por Gatti e Barreto (2009) revelam como a produção teórica em torno dessa reflexão é significativamente crescente. Segundo dados apresentados por essa pesquisadora, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores.

Saberes e experiências docentes na educação profissional e tecnológica

Pensando especificamente na Educação Profissional (EP) observamos os pressupostos históricos e deparamo-nos com o Decreto nº 7.566, criando, em diferentes estados do País, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com viés instrumental voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica, esta, destinada à elite (FERRETTI, 2010).

E ao analisar o percurso dessa modalidade de ensino e formação dos docentes no último século (1909-2015), identificamos que o mesmo foi transitado por mudanças de cunho político, filosófico, ideológico e didático-pedagógico ao longo do século XX, percebidas de forma mais acentuadas, após o paradigma tecnicista taylorista/fordista nas últimas décadas do referido século. Naquele período, as questões pedagógicas eram inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Posteriormente, foram demandadas novas concepções de formação profissional para o mercado, como o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, a exemplo de raciocínio lógico, habilidades comunicativas, criatividade, entre outros.

Tais concepções foram notadas com maior visibilidade nas últimas três décadas, exigindo do professor, uma nova postura para conceber a docência; esta, que no início do referido século, bastava saber o ofício a ser ensinado às camadas populares, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para então ser mestre, ou seja, os saberes pedagógicos eram secundários em face aos conteúdos a serem “transmitidos” (MOURA, 2008).

Hoje, diante da realidade que vivenciamos pautada na fragmentação do conhecimento e globalização, somada aos avanços tecnológicos e às mudanças organizacionais da sociedade, demandam-se novos conhecimentos práticos e teóricos e certas qualidades comportamentais, conseqüentemente, “Exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho” (KUENZER, 2008, p.28).

Diante da especificidade desta modalidade de ensino indagamos: quais os saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da EPT numa perspectiva contemporânea? Ao fazerem um estudo com professores da EPT sobre os saberes necessários à prática docente, Gariglio e Burnier (2012) apresentam os conhecimentos básicos demandados pelos referidos professores. Entre os diversos saberes apontados, está a necessidade de aprender sobre teorias do conhecimento; o desenvolvimento de práticas de ensino por projetos; a questão de como lidar com os jovens na atualidade, principalmente agora em que as tecnologias estão presentes no espaço acadêmico e o professor não sabe lidar com tal situação; o desenvolvimento da contextualização do ensino no processo educativo; a construção de currículos; a discussão de políticas educacionais voltadas à EPT, entre outros.

Tais saberes são imprescindíveis ao desenvolvimento da docência e a partir do momento em que se percebe a ausência destes conhecimentos na prática educativa destes profissionais, só fortalece a tese de que o ofício do professor na educação profissional é um *ofício sem saberes* (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.216).

Tardif (2013) explicita que a prática educativa integra saberes docentes diferentes e define tal prática como plural, formada por saberes oriundos: (a) da formação profissional (faculdades, universidades, escolas normais); (b) dos saberes disciplinares (projetos de cursos, planos de ensino, programas, entre outros); (c) saberes curriculares (conhecimentos específicos da área de atuação/formação), e (d) das experiências construídas no trabalho cotidiano.

A partir de leituras diversas de autores que tentam explicar como ocorre a constituição da prática pedagógica e se constituem tais saberes, variados muitos pesquisadores apontam, entre alguns dos aspectos, a experiência como fator importante, a qual aparece atrelada à prática.

Cabe nesse espectro de visão longitudinal, finalmente, considerar que como postula Tardif (2014) é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. E veementemente conclui afirmando que o saber dos professores é profundamente social. Denuncia que as novas atividades promovidas pelas reformas simplesmente se adicionaram às antigas, sobrecarregando, conseqüentemente, o professor.

Deste modo, visando compreender essas questões, e outras que transitam na EPT de forma obscuras e enevoadas, recorreremos a Tardif e Lessard (2013), Dewey (apud CARLESSO e TOMAZETTI, 2011; NÓVOA, 2014), Malheiros (2011) e Larrosa (2002) para argumentar como a experiência acontece (ou não) no campo educacional, e suas implicações. Esses autores apresentam contribuições singulares para essa problematização e, embora sejam de tempos históricos e espaços diferentes, especialmente Dewey, as discussões que trazem são contemporâneas e profícuas.

Estes autores apresentam seus argumentam, que ora se confluem, ora se bifurcam, levando-nos a realizar um exercício de diálogo com as ideias a respeito da experiência.

Para isso, recorreremos a Larrosa (2002, p.21):

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’ em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’, em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’ em inglês, ‘That what is happening to us’; em alemão, ‘Was mir passiert’

Dewey (1959a), citado por Carlesso e Tomazetti (2011, p. 78) nos provoca com a seguinte reflexão “A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se”. Do outro lado, apresentamos também as duas concepções de experiência, discutida por Tardif e Lessard (2013, p.51):

a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e **situações do trabalho que se repetem** [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre **a intensidade e a significação de uma situação vivida** por um indivíduo”. (grifos nossos)

Compreendemos, então, que a *experiência* é parte constitutiva do sujeito e determinadas condições possibilitadoras da experiência são imprescindíveis para que ela aconteça. Larrosa e Dewey discordam do ato repetitivo para a construção da experiência. Podemos notar na reflexão oportuna dos dois autores: "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?" (DEWEY apud NOVÓIA 2014, sp) e complementa Larrosa (2002 p.24), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Para este autor, a experiência “não tem nada a ver com o trabalho”, ao contrário, “é inimigo mortal da experiência” (LARROSA, 2002.p.24), justificando que ela está cada vez mais rara em decorrência da falta de tempo do homem moderno, do excesso de trabalho e da informação/opinião, que são aspectos impossibilitadores desse fenômeno na atualidade.

Desse modo, notamos que a experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos pelo sujeito, ao contrário, ele é uma pessoa que pensa e reflete sobre seus atos; está acessível a novas aprendizagens; situa-se no espaço como um sujeito que está em movimento de intensa construção e reconstrução das experiências; imprime suas marcas; deixa vestígios; produz afetos. “[...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” ((LARROSA, 2002.p.25) e tem uma aptidão para a formação, a transformação, a construção e reconstrução de tal experiência.

Ainda reportando-se aos saberes docentes, Pimenta (2005) também identifica três tipos de saberes da docência: (a) *da experiência* – aprendido pelo docente desde quando aluno, com os professores que marcaram suas trajetórias formativas nos ambientes acadêmicos, bem como no processo de trocas de experiências entre colegas; (b) *do conhecimento* – aprendido nos ambientes acadêmicos (escolas normais, cursos de formação inicial, pós-graduação, entre outros) e (c) *saberes pedagógicos* - construídos nos ambientes formativos voltados para a profissão docente, das experiências ao longo dos anos que se constituíram a partir das necessidades pedagógicas concretas.

Essas discussões provocam outras inquietações: (a) Em que medida estes profissionais que atuam na EPT, sem a formação para o magistério, se constituem como sujeitos da experiência? (b) Se os docentes não licenciados ao ingressaram/ingressam na atividade docente sem ter o domínio dos conhecimentos de base didático-pedagógicos, como constituem seus saberes e experiências, uma vez que Dewey afirma que não há experiência educativa sem esse elemento intelectual, que neste contexto, são os conhecimentos da didática?

Malheiros (2011, p.80), ao tecer considerações sobre tal fenômeno, coloca que a necessidade de respostas práticas para os problemas que acontecem rotineiramente faz com que as pessoas busquem soluções pragmáticas, ou seja, o conhecimento é construído e baseado em tentativa e erro. Ainda para ele, uma pessoa, ao se defrontar com um problema, tenta solucioná-lo quantas vezes forem necessárias até atingir uma resposta satisfatória e sem qualquer entendimento aprofundado sobre o motivo que a fez ser a melhor opção.

Concordando com Tardif (2014), Ramalho, Fialho e Nuñez (2014) é oportuno destacar que a prática de ensino, numa perspectiva dialética, toma a pedagogia e a didática como requisitos intrínsecos. Os saberes da pedagogia por si só não são suficientes para um resultado de aprendizagem, mas ao contrário, esta necessita dos saberes da didática. Essas duas áreas do conhecimento são indiscutivelmente importantes e alicerçam o exercício da docência, porém não dão conta de abranger todos os saberes necessários ao trabalho do professor.

Considerações Finais

Até aqui, somos tomados pela certeza de que os conhecimentos disponibilizados a nós pela escrita de Gatti e Barreto (2009) expressam também nossa percepção quanto à certeza de que as propostas de formação continuada no Brasil não podem mais ignorar a trajetória

experienciada pelo professor em seu fazer da docência, bem como a pedagogia e a didática não podem ser mais ignoradas pela Educação Profissional.

Compreendemos que a docência é uma profissão que, além de executar e cumprir, é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos e mobiliza inúmeras habilidades e competências inerentes ao magistério.

A formação continuada é um processo intencional, imprescindível no exercício do magistério, e como bem nos relatou Nardi (2009), vem para corrigir deficiências oriundas da própria formação, promover atualizações, provocar mudanças, favorecer o aprimoramento profissional e refletir sobre a prática, na própria prática do professor. Devido a tal importância, não permite improvisação, pois é por meio dela que o docente tem a oportunidade de refletir sobre o que tem realizado, como tem realizado e o que pode fazer para melhorar, ou seja, é um processo planejado de reflexão, avaliação e ressignificação.

Portanto, discutir os saberes, a formação e o processo pelo qual constitui o conhecimento didático-pedagógico, leva-nos a refletir sobre o quanto é importante a formação dos professores, pois, antes de tudo, a docência é uma profissão de relações humanas e a qualidade da educação, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores.

REFÊRÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARLESSO, Dariane e TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa**: algumas aproximações. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905>>. Acesso em: 21.04.2015.

FERRETI, C.J. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GARIGLIO, J. Ângelo e BURNIER, Sezana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-46982012000100010>. Acesso em: 20.08.2014.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – UNESCO 2009, p. 294.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). p. 19-40 *In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTD, 2011.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. p.193-223 *In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

NARDI, R. (org.). **Ensino de ciências e matemática**: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 19.11.2014.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite, FIALHO, Nadia Hage e NUÑEZ, Isauro Beltán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. *In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Formação para a docência profissional* – saberes e práticas pedagógicas. (org.). Brasília: Liber Livro, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni, **A prática educativa** – Como ensinar, Porto Alegre: Artmed, 1998.