

(RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES

AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES QUE (RE)SIGNIFICAM A ESCOLA

Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

Pós-doutora em Educação

Universidade de Lisboa

Rua Mário Leitão – Condomínio Reserva – Bairro Petrópolis – Loteamento Jardim

Bucovina, nº 60, apartamento 805, Porto Alegre- RS

mari.forster@gmail.com

(51) 35911122 Ramal: 1162

João Paulo Barros Silva

Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura – 8º semestre

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dra. Ancila Dall'Onder Zat

Doutora em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores, examinada a partir de relatos de experiências vividas no cotidiano escolar por professores de escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul. Tendo em vista isso, com base nas análises das experiências relatadas, o texto procura examinar o quanto essas têm *caráter inovador*, provocando rupturas na forma de conceber os conhecimentos, na compreensão da relação teoria/prática, no protagonismo de professores e alunos, na forma de mediar conhecimentos, relações, conflitos. Dentro desse quadro alguns resultados já podem ser apontados: a) a escola apresenta-se como espaço privilegiado de formação; b) o processo de registro de ações educativas é um momento de sistematização, de formação e de reflexão; c) dar voz ao professor e ouvi-lo, permite fazê-lo consciente dos saberes produzidos. Conclui-se que o processo de refletir/registrar sobre o vivido impulsiona o sujeito a autorizar-se como produtor de suas próprias aprendizagens/conhecimento/saberes.

Palavras-chave: Parceria universidade/escola; formação continuada; experiências inovadoras.

Abstract: This paper presents a reflection on the continuing education of teachers, examined reports from daily experiences by teachers of municipal schools in the interior of Rio Grande do Sul. In view of this, based on the analysis of the experiments reported, the text examines how these have innovative character, causing disruptions in the way of conceiving knowledge, understanding of the theory/practice, the role of teachers and students in the form of mediating knowledge, relationships, conflicts. Within this framework some results can already be identified: a) the school presents itself as a privileged education, b) the registration process of educational activities is a moment of systematization, training and reflection, c) give voice to the teacher and hear it, lets make it aware of the knowledge produced. We conclude that the process of reflection/register on the lived propels the individual to authorize up as producer of their own learning/knowledge/skills.

Keywords: Partnership university/school; continuing education; innovative experiences.

Introdução

Temos que nos situar constantemente entre dois papéis: de um lado, o de desmancha prazeres e, de outro, o de cúmplice da utopia.
(BOURDIEU, 1983)

Pensar a formação docente continuada tem sido um grande desafio, tanto para as instituições de ensino superior quanto para as unidades escolares, pois ambas estão pressionadas a dar respostas sobre a qualidade de sua ação. As universidades, por um lado, procuram dar conta da formação inicial e, mesmo entendendo-a como somente uma etapa desse complexo processo, deparam-se com desafios crescentes e de várias ordens. As escolas, por sua vez, vivendo também demandas cada vez mais cruciais, procuram resolver “suas carências” em seus próprios espaços de trabalho. Observam-se, portanto, movimentos em várias direções com vistas a dar respostas mais “positivas” à formação docente. Nas duas últimas décadas, cresce o volume de recomendações na legislação atual, nas políticas públicas e nas pesquisas da área de educação sobre a necessidade de institucionalização de processos de formação continuada nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino. Constata-se, entretanto, que esses movimentos muitas vezes assumem direções excludentes; há desconfianças de todas as ordens entre as diferentes instâncias e os tensionamentos existentes têm muito mais fragmentado ações ao invés de integrá-las. Mesmo tendo clareza das diferentes funções que as agências formadoras assumem, defendemos a busca de formas conjuntas de melhoria da qualidade da formação docente e o progressivo caminho da formação individual para a formação coletiva.

Compartilhamos neste texto alguns resultados de um conjunto de investigações realizadas, desde 2001, em parceria - Universidade e Escola - e que hoje abre possibilidades para um novo cenário, especialmente no que diz respeito à formação continuada docente. Sabedores de que a maioria das parcerias desenvolve-se por relações verticalizadas, num processo em que a universidade, como detentora de saber, aproxima-se da escola, como “objeto” de estudo, para desenvolver sua investigação e elaborar os seus conhecimentos que acabam circulando em espaços fora do contexto pesquisado, propusemo-nos a realizar um trabalho com a escola, com os professores e não sobre eles e fomos aprendendo com isso. Tardif (2002), entre outros, auxiliou-nos na compreensão do valor da formação através de redes, ligações entre instituições universitárias e escolas, a fim de que essas possam se assumir como lugares de formação, de experiências, de inovação, de desenvolvimento profissional e, ainda, de pesquisa e de reflexão crítica. Acreditamos fundamentalmente nisso, que ambas as instituições têm o que dizer; que os professores produzem saberes e se formam em seu espaço de trabalho, da mesma forma que o modificam. Portanto, o processo de formação continuada de professores, para além de ser resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, passa pelo reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. As instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1996).

Alguns resultados

As pesquisas desenvolvidas por nós têm tido por objetivo investigar situações formativas vividas no cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam geradoras de desenvolvimento profissional docente e buscando compreender os significados atribuídos a estas experiências pelos professores e equipes diretivas.

Ao longo desses dez anos, através de investigações que envolvem colaboração e ação formativa, temos constatado várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão e autonomia por parte dos docentes. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real. Da mesma forma, tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica. Entretanto, há um potencial aberto a rupturas dessa lógica; os movimentos que temos empreendido, não sem tensionamentos, têm identificado que: a) a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; b) os sujeitos que aí habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser valorizados, publicizados; c) a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; d) o diálogo e a reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; e) espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; f) o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; g) a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; h) as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes; i) as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias e j) a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Para além disso, podemos destacar como impactos para a escola/ para os professores/ para a comunidade acadêmica e para o grupo de pesquisa:

- A escola e os professores apresentam maior protagonismo e elevação da autoestima, autorizando-se como produtores de conhecimentos;
- As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola apresentam movimentos mais interdisciplinares, mais inovadores e mais coletivos;
- As ações formativas na escola têm repercutido positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando uma maior autoria e autonomia docente, bem como uma melhor aprendizagem discente;
- Há evidências de rupturas epistemológicas que interferem não só no desenvolvimento profissional docente, mas na aprendizagem dos alunos;
- Há maior fundamentação teórico/epistemológica da proposta pedagógica da escola, assumindo mais significado para seus protagonistas;
- Intensificam-se trocas e aprendizagens interinstitucionais, desencadeando outras possibilidades curriculares como, por exemplo, a criação de salas temáticas e a docência compartilhada;

- Há desmistificações na relação universidade/escola/universidade, estabelecendo-se vínculos que não só consolidam a parceria, mas permitem aprendizagens mútuas;

- Os integrantes do grupo têm proferido palestras e discussões em rede de ensino pública e privada e em diferentes instituições universitárias sobre as temáticas investigadas;

- Há sistematizações e socializações dos conhecimentos produzidos, com participação em eventos locais, nacionais e internacionais. O grupo de pesquisa tem seus estudos divulgados nos principais eventos nacionais da área da educação (ANPED, ANPAE, ENDIPE) e possui inserção internacional.

- Organizaram-se três livros e elaboram-se sete artigos e dezessete capítulos de livros sobre temáticas suscitadas pela investigação; foram publicados cento e quarenta e sete trabalhos completos, apresentados em anais de eventos;

- Decorrentes do trabalho investigativo/formativo, foram desenvolvidas, até o momento, quinze dissertações de mestrado, nove teses de doutorado e vinte e um trabalhos de conclusão de curso de graduação. Nesse momento, das orientações em andamento, destacam-se sete teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e um trabalho de conclusão de curso diretamente ligadas às discussões do grupo de pesquisa;

- Cabe registrar que, da rede municipal de Montenegro, parceira da pesquisa, ao longo dos últimos anos, três professores ingressaram no Mestrado em Educação da UNISINOS;

- Frente aos resultados já obtidos, a partir de 2011, o projeto de investigação amplia-se para a toda rede de ensino municipal de Montenegro, envolvendo todas as escolas do município.

A nova etapa que se inicia

Tendo em vista que as investigações desenvolvidas, apesar dos bons resultados, ainda se restringiam a poucas escolas e de forma mais intensa a uma delas que sempre esteve presente, ao fim de 2010, o grupo de pesquisa assumiu o desafio de propor ao município o envolvimento de toda a rede. Como iniciar essa nova etapa? Tínhamos clareza que as mudanças já ocorridas não podiam ser interpretadas como somente uma consequência mecânica de uma ação instrumental da Formação Continuada, pois resultaram de uma conjugação de fatores favoráveis; assustava-nos a abrangência do campo empírico; também sabíamos que precisávamos ter paciência e sabedoria, pois iniciariamos um novo processo, com novos atores, novos parceiros, que seriam convidados a participar. Optamos por começar conversando com a Secretaria Municipal, na figura do secretário de educação e seus assessores, que foram contatados pessoalmente. Depois de alguns encontros e da aceitação do desafio por essa instância, chegamos a alguns consensos:

- O novo projeto terá como objeto de estudo a formação continuada de professores analisada a partir dos saberes produzidos na própria prática refletida destes profissionais, observando e analisando suas repercussões no espaço de trabalho;

- Partir-se-á do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas;

- O local de trabalho dos professores será considerado/valorizado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, logo, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer peculiares ao seu ofício de mestre;

- Iniciaremos com um levantamento junto às escolas do Município de relatos sobre as “EXPERIÊNCIAS DE ENSINO QUE DERAM CERTO”, “EXPERIÊNCIAS QUE FIZERAM DIFERENÇA PARA O ALUNO/COMUNIDADE/PROFESSOR/ESCOLA”, propondo que sejam escritas/descritas pelos autores com vistas à formação de um banco de dados alocado na Secretaria Municipal de Educação e que esteja à disposição das escolas da rede para pesquisa e/ou divulgação em eventos;

- O relato das experiências caberá aos professores, que voluntariamente se sentirem convidados a participar. Serão explicitados o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, bem como a descrição do contexto envolvido, dos elementos positivos/negativos enfrentados, dos procedimentos usados e dos resultados obtidos. Por fim, será registrada uma avaliação da experiência;

- Para analisar as experiências, destacar-se-ão indicadores comuns e distintos que as constituem;

- De posse de dimensões destacadas dos relatos, as escolas serão convidadas e provocadas na direção da questão: “Como a escola e os seus diversos profissionais são afetados pela vivência do processo ‘inovador’ desencadeado?”.

Esses consensos iniciais estão apoiados em algumas dimensões teórico-metodológicas prévias: *formação de professores*, com apoio em autores como: Freire, Tardif, Therrien, André, Pérez Gómez, Sacristán e Arroyo; *saberes docentes*, examinados na perspectiva de Gauthier, Tardif e Pimenta; *inovações*, amparados nos estudos Cunha, Lucarelli e Rios. Outras dimensões poderão ser incluídas no decorrer do estudo.

A investigação está intitulada como: “Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola”

O que já aconteceu e alguns resultados

O processo investigativo com os professores foi desencadeado em fins de 2010, no Seminário Municipal de Educação do Município e consolidou-se, no início de 2011, em uma reunião com as equipes diretivas das vinte e cinco escolas do município. O grupo de pesquisa considerou como ponto de partida os pressupostos antes delineados e destacou a importância de dar voz aos professores, tão desvalorizados e responsabilizados pelas “mazelas” da educação brasileira. Distribuiu uma carta-convite dirigida aos professores, que foi examinada e aprovada, com algumas reformulações.

Depois disso, o processo foi desencadeado dentro de cada escola. Ficamos na expectativa de como seria a adesão. Definimos um prazo para que os relatos fossem enviados e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através de um *email*, criado para esse fim e que também receberia os relatos. Enquanto aguardávamos, o grupo de pesquisa foi se apropriando de referenciais teóricos para auxiliar nossas compreensões sobre os eixos fundantes do estudo.

Partimos dos estudos de inovação de Cunha (2006) e das provocações de Rios (2002) sobre o que é novo e inovador; retomamos Larrosa (2002, p.21) que define experiência como “o que nos passa, nos acontece, nos toca” e mostra que esse processo é vivido de maneira singular por diferentes sujeitos. Enfim, com algumas reflexões teóricas basilares em mãos, definimos nossos entendimentos de inovação, como “rupturas paradigmáticas”, sem deixarmos de compreender, como Sousa Santos (2000, p.344), que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, pois exige uma subjetividade emergente, reconfiguração de saberes, novas formas de conceber o conhecimento e as relações sociais, caracterizando-se como um processo bastante

complexo. Com várias questões em pauta, interessava saber o que receberíamos como relato e em que direção os professores, como sujeitos inventivos, significavam os desafios enfrentados, construía seus saberes rumo à práticas inovadoras.

Aos poucos, foram chegando os relatos; no início, muitos deles de uma mesma escola, especialmente daquela que já era nossa parceira. Por um lado, ficávamos felizes, pois se consolidava uma relação construída por muito tempo, mas, por outro, a expectativa aumentava: contaríamos apenas com esses professores? Só com essa escola? Eis que, rapidamente, começa a se desencadear um envio significativo de experiências, que, no total de oitenta e dois relatos, versavam sobre temáticas variadas, desde a educação infantil, passando pela EJA e pelas diversas áreas do conhecimento, entre elas: Química; Biologia; Português; Matemática; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física; Educação Artística; Informática e Literatura; projetos de diferentes setores, como laboratórios de aprendizagem, de informática e da biblioteca, compuseram também o conjunto enviado.

O que fica marcado é que boa parte destas experiências eram interdisciplinares, com projetos envolvendo jogos, culturas corporais, bem como dança, música e questões ligadas, especialmente, ao meio ambiente. Podemos também identificar uma convincente aderência por parte das escolas, pois, de um total de vinte e cinco instituições do município, quinze relataram sobre suas práticas.

As análises, que já se iniciaram, estão considerando os seguintes indicadores, com base em Cunha (2006):

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*: traz basicamente em sua essência a ideia de romper com práticas meramente tradicionais na forma de ensinar e aprender, buscando “compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna” (CUNHA, 2006, p. 63).

- *Gestão participativa*: se origina quando todos “os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados” (CUNHA, 2006, p.66). Nesta perspectiva entende-se a gestão participativa como uma situação horizontalizada, onde todos têm a oportunidade de construir as bases que estruturarão seus próprios conhecimentos.

- *Reconfiguração dos saberes*: entende-se por uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a

[...] anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva etimológica da ciência moderna, entre estas dualidades esta o saber científico/ saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/ alma, teoria/ prática, ciências naturais/ ciências sociais, objetividade/ subjetividade, arte/ ciência. Fundamentalmente o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimação de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza (CUNHA, 2006, p. 66).

- *Reorganização da relação teoria/prática*: baliza-se na mudança da concepção de que a teoria sempre precede a prática, assumindo uma condição de predominância valorativa sobre aquela.

Assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam

produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte (CUNHA, 2006, p. 67).

- *Mediação*: assume “a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Incluindo a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento” (CUNHA, 2006, p.67).

- *Protagonismo*: entendido por romper

[...] com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos, como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens (CUNHA, 2006, p.66).

Nas ações protagônicas podemos destacar o distanciamento da concepção aluno/objeto, relação marcada por métodos de transmissão de conteúdos e informações que são simplesmente adequadas e reproduzidas (BEHRENS, 2009). Neste indicador, registram-se práticas em que tanto professor, quanto alunos se tornam parte de um mesmo processo, propondo atividades, executando-as e avaliando-as, em conjunto. Percebeu-se que ações nessa direção têm potencial para se transformarem em novas experiências e aprendizagens significativas.

- *Perspectiva orgânica no processo no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*: “refere-se, especialmente à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender,” (CUNHA, 2006, p.67), ou seja, neste indicador propõe-se uma maior coerência entre os objetivos formulados, o desenvolvimento das atividades e avaliação das mesmas, sendo a chave deste processo a interação dinâmica entre estas partes. O relato dos professores mostra que ao longo das suas experiências, em todas as etapas, houve coerência e coesão entre os objetivos e o desenvolvimento das atividades até o último estágio, a avaliação.

Já podemos apontar, em análise preliminar, alguns resultados: a escola apresenta-se como espaço privilegiado de formação; o professor é formador do espaço escolar; o processo de registro de ações educativas é um momento de sistematização, de formação e de reflexão; dar voz ao professor e ouvi-lo permite fazê-lo consciente dos saberes produzidos; socializar conhecimentos é propulsor do reconhecimento do trabalho docente, da elevação da autoestima, contribuindo com o protagonismo docente.

Os indicadores de inovação que mais se destacaram até então foram: a ruptura com a forma tradicional de ensinar, a recuperação de valores como respeito, autoestima, valorização do outro e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas; o protagonismo docente e discente também merece registro.

Os movimentos de mudança na prática docente são lentos, distintos e significados na sua singularidade pelos diferentes interlocutores; estão sendo vividos em diferentes condições, com repercussões possíveis no processo de ensino e de aprendizagem, dentro do cotidiano escolar, tão repleto de contradições.

O entusiasmo da rede de professores de Montenegro à proposta desencadeada faz com que nos projetemos a compreender o quanto a parceria universidade/escola pode se mostrar como propulsora da aquisição de novos conhecimentos e saberes. Os indivíduos que se integram nesse processo descobrem novos horizontes, novas maneiras de ser professor. Nessa dinâmica pode ocorrer o afeiçoamento profissional docente, refletindo em práticas educacionais mais qualificadas e, conseqüentemente, formadoras também dos nossos espaços de atuação.

Temos clareza, todavia, que esse é um longo processo, que precisa ser construído paulatinamente, não sem conflitos, mas sustentado, fundamentalmente, em relações de confiança. As pressões experimentadas por todos, por questões de várias ordens, nos fazem viver o tensionamento apontado por Bourdieu (1986), na epígrafe desse texto, desmancha-prazeres, mas, também, cúmplices da utopia.

Concluimos esse texto com um excerto do registro da Escola Cinco de Maio, elaborado pela equipe diretiva e por uma de suas professoras, ao refletirem sobre a vivência dessa experiência desencadeada:

[...] sentimos que o vínculo com o Grupo de Pesquisa, nesta modalidade, nos auxilia na promoção da formação repercutindo na Comunidade Escolar. Consideramos, portanto, que a proposta deste Grupo de Pesquisa revela indicativos de inovação, na perspectiva de construção do conhecimento-emancipação, pois, o processo permite uma reflexão em diferentes âmbitos: individual (autoria); troca de saberes entre diferentes sujeitos na escola; e, socialização destes saberes entre sujeitos em diferentes lócus (GP: escola/secretaria/universidade). Uma socialização de saberes, que reconhece o “Outro” como produtor de conhecimento; que, por expor a sua prática, neste caso, por meio da escrita, oportuniza a reflexão sobre a mesma (individual e coletivamente), descolando as atividades realizadas de uma simples operacionalização de fazeres, para uma compreensão mais complexa das ações realizadas, teorizado-as. E, este movimento, também possibilita a projeção de atividades futuras, ou seja, sua continuidade. Este processo reconhece o sujeito não apenas como protagonista (ator), mas como autor da história”

Concluem, dizendo:

Por fim, acreditamos que ao se somarem propostas semelhantes, poderá acontecer uma mudança de cultura com relação ao modo de formação na educação. Desta maneira, as habilidades de autoria/autonomia, tão necessárias para o desenvolvimento pessoal/profissional dos sujeitos implicados, potencializar-se-ão. Assim, a leitura e a escrita, deixará de ter uma função estritamente técnica, ampliando suas possibilidades para a emancipação das pessoas, na perspectiva do “conhecimento prudente para uma vida decente”, como coloca, Sousa Santos (2009, p. 248).

Referências

- BARROSO**, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOURDIEU**, Pierre. *O que falar quer dizer*. In: **BOURDIEU**, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CUNHA**, Maria Isabel. *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.
- LARROSA**, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista da Universidade de Barcelona nº19, 2002.
- RIOS**, Terezinha Azeredo. *Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores*. In: **ROSA**, Dalva E. Gonçalves; **SOUZA**, Vanilton Camilo.

Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.
Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Crítica da razão Indolente: contra o desperdício da experiência.* 7ª Ed. São Paulo. Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.