

# A SALA DE AULA: ESPAÇO DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Suzyneide Soares Dantas**

Assessora Pedagógica do Centro Federal de Educação  
Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET- RN;  
Mestre em Educação. [suzyneide@cefetrn.br](mailto:suzyneide@cefetrn.br)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o contexto de uma sala de aula, numa turma de um *Curso Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos*, âmbito do PROEJA, promovido pelo Centro Federal de Educação Profissional Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), UNED-zona norte. Freire(1996), ), Giroux (1997), Nóvoa(1995), Schon(2000) e Pimenta(2006) entre outros, enfatizam a sala de aula como o espaço em que se aprende a pensar, elaborar e expressar melhor as idéias no processo de (re)construção de saberes. Os atores sociais nela envolvidos agem de acordo com seus interesses, valores e percepções. Para negociar perspectivas e tomar decisões para o grupo, o docente precisa aprofundar o questionamento e a compreensão desses significados, proporcionando reflexões e investigações sobre a sua própria prática pedagógica, promovendo o seu aperfeiçoamento. Adotou-se uma abordagem qualitativa numa perspectiva descritiva e interpretativista na análise dos dados. Utilizou-se como instrumentos de coleta: filmagens de aulas, entrevistas semi-estruturadas e diários de campo buscando, desvelar e decifrar falas, ações e reações. A análise introdutória dos dados revela pistas que indicam a sala de aula como espaço promotor de situações transformadoras no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal dos atores sociais envolvidos.

**Palavras-chave:** formação docente, reflexão da prática, sala de aula.

## **1. INTRODUÇÃO**

Quando falamos em educação escolar nos remetemos a todo processo formativo, mas pensamos fundamentalmente na sala de aula. Espaço onde acontece de forma mais imediata o processo educativo. Vasconcellos(2002) conceitua sala de aula como qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-alunos.

Portanto, compreendemos a sala de aula como centro do acontecimento educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação, sistemático e intencional na qual, relacionamentos humanos organizam-se na coletividade.

No cenário da sala de aula concretiza-se a concepção de educação, a concepção de homem e de currículo em que, a tarefa pedagógica se realiza num determinado tempo, num determinado espaço, num determinado grupo de sujeitos que se debruçam sobre um determinado objeto de conhecimento.

Nesse contexto, esse estudo estará voltado para a sala de aula, onde todos os dias o professor tem a sua prática, seleciona conteúdos, passando posições políticas e ideológicas, transmitindo e recebendo afetos e valores. Desta forma, objetiva-se analisar o papel dessa rede de significados compartilhados entre professor e alunos, compreendendo a sala de aula como espaço formador de aprendizagens tanto para o docente quanto para o discente em processo de formação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a fundamentação teórica dessa pesquisa, recorreu-se aos estudos sobre as seguintes temática: a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) promulgado a partir de 2006. E, uma discussão sobre o processo de formação de professores, já que estamos tratando de uma análise do contexto de sala de aula, a partir de reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora em processo de formação continuada.

### **2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A Educação de Jovens e Adultos(EJA) é uma modalidade de Educação Básica prevista na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), tendo como premissa maior a contribuição para a eliminação do analfabetismo através da oferta de cursos e exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso, ou obtido sucesso na Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular.

No Brasil, a EJA é marcada pela singularidade de movimentos governamentais, religiosos ou comunitários e respaldadas em pressupostos teóricos e fundamentos que buscam justificar das mais diversas razões e intenções de natureza política, social, cultural ou ideológica. As políticas de Educação de Jovens e Adultos não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vem alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalização o acesso a essa etapa de ensino ou ainda, ampliando a oferta no ensino médio.

Na EJA encontra-se a presença de pessoas [utilizando-se da linha freireana) marginalizados pelo sistema, em que já vivenciaram as mais diversas maneiras de discriminação, pessoas essas, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Portanto, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos brasileiros, o Governo Federal publica o Decreto nº. 5.478/2005, remetendo para o contexto da Rede Federal de Educação Tecnológica, a responsabilidade de prestar sua parcela de

colaboração para implementação e expansão do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA.

Verificou-se que, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Questões como essas, levaram a revogação do Decreto nº. 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº. 5.840/2006, trazendo diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (IRELAND, MACHADO, PAIVA apud Documento base do PROEJA, 2007, p.13).

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo e 1997.

E, o Documento Base do PROEJA ( 2007, p.13) acrescenta ainda que,

(...) o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente, integrada a uma formação profissional que permita que ao educando compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

É, portanto, fundamental investir na formação de professores para que possam compreender esse jovem e adulto, refletindo sobre o que lhes permeiam, e a partir de reflexões e discussões da prática pedagógica pode decidir coletivamente, quais as metodologias e as intervenções pedagógicas que possibilitaram atender de forma satisfatória esse universo de formação.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente vem sendo um tema amplamente discutido nas esferas acadêmica e governamental. Mas as discussões trazem em seu cerne o problema da qualidade na formação docente, ou seja, formar não somente para saber ministrar conteúdos mas também , para estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado mais amplo do aluno. Partindo do princípio que, um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber e de um fazer melhor.

A preocupação com a relação entre teoria educacional e prática docente vem ocupando as discussões na educação. A propósito, essa relação teoria e prática é um tema presente na história da filosofia, porém, com uma tendência de enfatizar a teorização em detrimento da prática.

No entanto, esse estudo defende a idéia do professor como um profissional refletivo e investigativo da sua prática, conforme alguns teóricos como: Freire(1996), Giroux (1997) e Pimenta (2006) entre outros.

Freire (1996) elege uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis, a reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Giroux (1997), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da idéia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender de maneira crítica, o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Pelo viés marxista da dialética, a atividade docente é práxis. Pimenta (2006) enfatiza que, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Explicita ainda que, o conceito de práxis, concebendo-a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. E, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Diante do exposto, pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

E nesse sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, pode-se assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

Neste sentido, Freire (1996, p.25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Schön(2000) aponta o triplo movimento da práxis pedagógica do professor: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. A importância que o conceito do professor reflexivo tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores, no entanto, por sua limitação e reducionismos, o mesmo não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter.

Uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

A formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas

pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Nesse sentido, a formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática pedagógica.

Enfim, estas possibilidades evidenciam uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com o ensino de qualidade.

### 3.METODOLOGIA

O contexto da pesquisa ocorreu no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)/Unidade Zona Norte, como instituição que tem por finalidade (BRASIL, CEFET-RN, 2004, p. 23)

(...) formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, para os diversos setores da economia, redefiniu sua função social em consonância com as necessidades identificadas a partir da compreensão do cenário mundial.

Consciente do seu papel social, o CEFET-RN(2004) entende que é imprescindível uma ação efetiva que possibilite a definição de projetos que permitam o desenvolvimento de um processo de inserção do homem na sociedade, de forma participativa, ética e crítica. Objetivando responder à demanda social por políticas públicas perenes relacionadas a Educação de Jovens e Adultos, as quais envolvam ações educativas baseadas em princípios epistemológicos integrados, incluiu a Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no seu projeto de expansão a partir de 2007, de acordo com o Decreto nº. 5.840/2006.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões dessa pesquisa contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica, situando-nos, especificamente, no campo da formação docente, enfocando a relação teoria e prática na perspectiva de sua teorização, com o propósito de construirmos um referencial consistente. Esperamos, dessa forma, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais elaborada acerca dessa relação.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: filmagens de aulas(6h/aula), registros fotográficos, diários de campo, entrevistas semi-estruturadas com a professora e os alunos na tentativa de desvelar e decifrar falas, ações e reações que aconteciam na sala de aula.

A professora, sujeito da pesquisa, formada em Química com doutorado na mesma área. A mesma resolveu participar de um curso de formação continuada, *pós-graduação latu senso em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*, na expectativa de conhecer sobre o seu objeto de atuação, os alunos da EJA, no âmbito do PROEJA, um novo perfil de aluno que a mesma estava atuando profissionalmente.

Portanto, a sala de aula dessa professora foi o cenário da pesquisa, objetivando investigar qual(is) os significados compartilhados entre professora e alunos da EJA no processo de construção do conhecimento científico na sala de aula, compreendendo-a como espaço formador de aprendizagens tanto para o docente quanto para o discente.

#### 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A sala de aula se configura de múltiplas formas, em que a aula está sujeita a um constante rearranjo estrutural de suas partes. Desta forma, compreendendo a sala de aula como espaço formador de aprendizagens tanto para o docente quanto para o discente, discorreremos a análise e interpretação dos dados coletados, objetivando analisar o papel da rede de significados compartilhados entre os mesmos.

Ingressamos no universo da sala de aula de uma turma do *Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*, no âmbito do PROEJA. Investigamos esse cenário de formação durante 6h/aulas da professora que ministrava a disciplina de Química I, que tem carga horária de 60h. A turma era composta por 27 alunos, dos 40 que ingressaram, com idade de 18 a 37 anos, que estavam cursando o 2º período do Curso. Com frequência, em média, de 60%, durante as aulas observadas.

A análise e interpretação inicial dos dados coletados foram organizados, até o momento, em duas categorias: o tempo/espaço na sala de aula e as relações inter e intrapessoais construídas durante a aula.

O espaço de *sala de aula* se vincula à dimensão física- local apropriado para realização de ações, ao passo que a *aula* assume a dimensão organizacional do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de (des)construção. Compreender as relações que se estabelecem nesse contexto de alunos nos remete há duas relações fundamentais: de tempo e de espaço.

Silva(2008) enfatiza que a dimensão temporal assumirá destaque, pelo fato da *aula* envolver o tempo como definidor do espaço. É o tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à garantia da aprendizagem, que pode ocorrer fundamentada em concepções, teorias e métodos diferenciados – tradicionais, intuitivos, ativos, tecnicistas, entre outros.

Durante a pesquisa, observamos que a professora estabelecia os seguintes tempo-aula: conversa informal dialogando com/sobre os alunos; retomada da aula passada; relações entre conteúdos passados e novos; exposição do novo conteúdo; exercícios compartilhados; explicações individuais.

Percebemos que esses tempos-aula facilitavam a compreensão dos conteúdos sistematizados. Por reinterpretar a formação de jovens e adultos, acreditando que essas pessoas apresentam suas peculiaridades na maneira de pensar, na forma de enfrentar os problemas, com ritmos próprios e qualidades que situam a pessoa adulta em uma dimensão particular, a professora reinterpretava suas indagações sobre os conteúdos ministrados, possibilitando a articulação entre o senso comum e o conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, as relações intra e interpessoais aconteciam formando uma rede de significações. A professora recebia seus alunos dialogando com eles sobre vivências pessoais reforçando a auto-estima de cada um, ouvindo-os em seus questionamentos, chamando-os pelo nome para reforçar a aprendizagem e atendendo àqueles que, percebia serem mais tímidos em suas exposições.

Concordamos com Salvador(2000) quando enfatiza que, as relações interpessoais são ingredientes essenciais, pela natureza social e comunicativa dos padrões de atividades que possuem as atividades educativas. De acordo com esse autor, a relação professor-aluno e as relações entre alunos são relações interpessoais estruturadas, condicionadas ou determinadas pela maneira como professores e alunos percebem-se a si próprios e percebem-se mutualmente no contexto escolar.

O autor acima citado acrescenta ainda que, essas representações são construídas por informações diretas e indiretas que chegam ao professor e ao aluno, a partir da interpretação dessas informações. Nessa representação, usam “lentes” distintas. Essas “lentes” interpretativas variam a partir da experiência pessoal e profissional, influenciadas por fatores ideológicos, tanto em sentido amplo como, sobretudo, em sentido mais restrito de ideologia educativa: função da educação, papel da

educação na sociedade, pensamento pedagógico do professor, como os alunos aprendem, o que fazer para lhes ensinar, entre outras.

Observamos que a professora e os alunos estabeleciam relações afetivas no decorrer das atividades realizadas em sala de aula, condicionadas pelas representações mútuas que os sustentam. Essas representações faziam com que a professora esperasse determinadas coisas dos alunos e vice-versa, repercutindo satisfatoriamente no desempenho escolar do aprendizado alcançado pelos alunos.

Desta forma, verificamos que a professora depositava expectativas positivas para com seus alunos que por sua vez, acreditavam que seria possível. E, isso foi o que realmente ocorreu. As notas obtidas no final da unidade (2º bimestre) foram satisfatórias, representando 90% em um “salto” na aprendizagem escolar.

Percebemos, na análise dos dados coletados que, a incidência do autoconceito e auto-estima promovidas pela representação satisfatória que a professora tinha sobre os seus alunos foi um fator promotor do sucesso dos mesmos no desempenho escolar, confirmada nas entrevistas com os protagonistas.

Verificamos ainda que, negociações são realizadas nesse contexto de formação. Na perspectiva de tomada de decisões para o grupo, a professora aprofundava os conteúdos conceituais a partir de negociações por intermédio do questionamento, possibilitando a compreensão desses significados.

Salvador(2006) enfatiza que, frente à diversidade de saberes do grupo (turma) representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Assim, percebeu-se que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano esta inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma Tardiff(2002, p.149),

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

Ser professor e ser pessoa, exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p.14), enfatiza que “o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-socialcultural em que vivemos, traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, a análise introdutória dos dados revela pistas que indicam a sala de aula como espaço promotor de situações transformadoras no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal dos atores sociais nela envolvidos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A transformação da escola exige reflexão teórico-prática, respaldada em uma formação crítico-reflexivo do profissional docente, capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade. Nesse sentido, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e

produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica.

Para tanto, se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor. A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, de ensino, de currículo, de aluno, entre outras, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

Enfim, acreditamos que uma formação continuada de professores que atuam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos(EJA), uma formação que contemple competências e saberes necessários à prática pedagógica docente, articulada com as aprendizagens fundamentais de adultos e jovens trabalhadores, consiste em um dos caminhos que a escola poderá encontrar para superar seus desafios, apontando para novas possibilidades, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens, cumprindo sua função social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte**. Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto 5.478/05**. 24 de junho 2005.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto 5.840/06**. 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (Documento base).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

NOVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SALVADOR, C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I.P.A et al. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 15-44.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13.ed. São Paulo: Libertad. 2002.