

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO: DEBATES PARA A SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNICISTA

Mário Allan da Silva Lopes¹

m.allanlopes@gmail.com

Universidade do Estado do Pará

Thayanne Cristinne Costa de Menezes²

thayannemenezes2012@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Resumo

Este trabalho parte de estudos realizados na Especialização em Psicologia Educacional da UEPA e no Mestrado em Educação da UEPA. As discussões realizadas nestes dois espaços e níveis educacionais propiciaram reflexões acerca da formação de nossas crianças e jovens no estado do Pará (e do Brasil). Objetiva discutir alternativas para superar a visão tecnicista dos professores construída na educação básica, observando também a vivência no seu processo de formação no ensino superior, tomando como exemplo a própria formação superior dos autores e de outros espaços educacionais vivenciados. É uma pesquisa bibliográfica, valendo-se das produções científicas acadêmicas acerca da formação do professor e da formação crítica-reflexiva desse profissional. Dialogamos com Monteiro (2015), Oliveira (2016), Peixoto e Nunes (2017), Domingo (2012), Mendonça (2018), Libâneo (2013), Freire (1987), entre outros. Diante do quadro educacional e político que vivemos, uma formação crítica-reflexiva é cada vez mais necessária nas escolas e universidades. A democratização da educação é uma busca incessante do professor crítico-reflexivo em suas práticas pedagógicas, que por vezes entra em conflito com a hegemonia político-educacional. Através do diálogo com outros autores, espera-se assim contribuir para a superação de uma educação tecnicista, que exclui, julga e marginaliza, principalmente, os mais desfavorecidos da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino. Formação crítica-reflexiva. Educação tecnicista.

THE TRAINING OF THE CRITICAL-REFLEXIVE TEACHER: DEBATES FOR THE OVERCOMING OF TECHNICAL EDUCATION

Abstract

This work is part of studies conducted in the Post-Graduation in Educational Psychology and Master's Degree of Education from Universidade do Estado Pará (UEPA). The discussions held in these two spaces and educational levels led to reflections on the formation of our children and youth in the state of Pará (and Brazil). For this reason, this work has the objective to discuss alternatives to overcome the teacher's technicity view built in basic education, considering also the experience in its training process in higher education, taking as an example the higher education formation of the authors and other educational spaces experienced. It is a bibliographical research, making use of academic scientific productions about the teacher's formation and the critical-reflexive formation of this professional. The theoretical basis of this work are: Monteiro (2015), Oliveira (2016), Peixoto e Nunes (2017), Domingo (2012), Mendonça (2018), Libâneo (2013), Freire (1987) and others. Faced with the educational and political framework that we are living, the critical-reflexive training is needed in schools and universities. The democratization of education is an incessant search of the critical-reflexive teacher in his pedagogical practices, in which, sometimes conflicts with political-educational hegemony. Through dialogue

¹Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA).

²Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Inglês, pela Universidade Federal do Pará.

with other authors, we hope to contribute to overcoming a technicity education, which excludes, judges and marginalizes, mainly, the most disadvantaged of Brazilian society.

Keywords: Teaching. Critical-reflexive formation. Technical education.

Introdução

Este artigo é fruto de estudos realizados no Mestrado em Educação e na disciplina Pesquisa e Produção de Conhecimento do curso de Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva da Universidade do Estado do Pará. Busca a partir das produções científicas disponíveis, como livros e artigos publicados, discutir alternativas para superar a visão inteiramente técnica dos professores construída na educação básica, não deixando de lado a vivência deste profissional no seu processo de formação no ensino superior.

Julgamos também necessário fazer essa discussão a partir da vivência no curso de Licenciatura em Pedagogia (2015), da Universidade do Estado do Pará, atentando para o processo formativo do curso, apontando para as possibilidades de formar-se um professor diferenciado, crítico e que deveria, ao menos é o que se espera, sair da universidade e pôr em prática tudo o que foi aprendido em 4 anos de curso.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Severino (2007, p. 122):

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

A educação técnico-científica

A educação tecnicista assumiu um papel de destaque dentro do currículo educacional e dentro das escolas. Há de se deixar claro que não necessariamente o professor é formado nos moldes tecnicistas, mas as escolas em que ele atuará exigem que ele se torne. De acordo com Oliveira (2016, p. 93):

A escola passa a ser o espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento científico; a ciência o “sinônimo” de “verdade” e o saber científico adquire uma conotação de “poder” em relação ao saber popular. Os intelectuais modernos (técnicos, especialistas) assumem a função social de produtores/transmissores do saber científico.

Diante deste cenário, os saberes não científicos acabam por ficar de fora das escolas básicas e o professor se vê num difícil dilema entre conciliar o que o currículo educacional exige e a formação intelectual e crítica dos seus alunos. Infelizmente muitos professores acabam por desistir de ir contra ao sistema imposto e não por sua culpa, mas por não ter seus esforços reconhecidos e considerados essenciais para as autoridades educacionais.

Neste contexto, o aluno torna-se o mais prejudicado, ao enfrentar uma escola que está preocupada unicamente com a formação técnico-científica, preparando para o mercado de trabalho. Neste processo o aluno é quase que um produto, que ao final precisa estar pronto para servir a um sistema econômico e político, ou seja, os alunos precisam ser eficientes e capazes de contribuir para a sociedade, como aponta a citação de Peixoto e Nunes (2017):

Ocorre uma busca que pretendia superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o enfoque fôra no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (Saviani, 2008 Apud Peixoto & Nunes, 2017, p. 03).

Há um claro interesse mercadológico na educação e no contexto brasileiro esse interesse se torna muito evidente ao observarmos o total desrespeito que a classe dos professores sofre pela política brasileira. De acordo com Domingo (2012) a educação tecnicista basicamente se propõe a resolver problemas de caráter instrumental, ou seja, imediatistas e que se afastam de uma solução socialmente mais profunda:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supões a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (Domingo, 2012, p. 101).

A visão tecnicista da educação também coloca o professor em um papel de diagnosticador de problemas, no qual ele precisa resolver com eficácia. Há uma certa ilusão em achar que o professor precisa tomar certas decisões técnicas e que resolva problemas de forma imediata. Devemos lembrar que o professor na educação básica trabalha com crianças e que não há nada de simplista em trabalhar com seres humanos, muito pelo contrário, é complexo e requer mais do que o puro tecnicismo. Domingo (2012) nos traz um exemplo de uma atitude tecnicista na educação:

Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, selecionar entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica (p. 107).

As dificuldades do ser professor

A profissão docente está inteiramente ligada à qualidade e a respeitabilidade com que as autoridades educacionais empregam para este profissional, desde a sua formação, manutenção em sala de aula até a sua formação continuada. Para Domingo (2012, p. 105):

No campo da educação, a falta da aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado.

Esse entendimento da profissão docente como uma profissão fraca e limitada proporciona ao professor os mais variados problemas que acabam por interferir em seu desempenho. De acordo com Monteiro (2015) são vários os fatores que podem contribuir para dificultar de alguma forma a vida do profissional docente em sala de aula, que podem ainda influenciar na sua vida pessoal. Monteiro (2015) aponta alguns desses fatores:

• Estatuto profissional e social pouco prestigiado (p. 130):

A profissão de professor no Brasil não é valorizada como deveria, o que lhe acomete inúmeras críticas e concepções errôneas fazendo, inclusive, com que muitos jovens no ensino superior as escolham como a “segunda opção” para cursarem. De acordo com Monteiro (2015, p. 130) a profissão docente “é geralmente vista como sendo uma profissão de acesso fácil”, lhe trazendo pouco prestígio perante a sociedade. Além disso Monteiro (2015) também afirma não ser uma profissão bem paga comparada a outras formações acadêmicas análogas, além de “a sua autonomia [ser] limitada pela sua dimensão política e coletiva” (p. 131).

• Condições de trabalho deficientes ou degradadas (p. 131):

Aqui Monteiro (2015) aponta que o ritmo acelerado do ano letivo, principalmente tendo que cumprir cargas horárias e muitas matérias para trabalhar atrapalham o percurso do professor no processo ensino-aprendizagem. Aliado a isso, a enorme quantidade de alunos para um único professor em sala, com poucos recursos tecnológicos e estruturais, alimentam mais essas dificuldades. Outro fator que o autor aponta é a sobrecarga de

tarefas, o que é bem interessante para ser refletido, visto que em muitas escolas de educação básicas o professor desempenha papéis que de nada tem a ver com o seu processo formativo.

• **Outros aspectos de uma imagem desvalorizante (p. 131-2):**

A desvalorização acaba não vindo só das autoridades políticas, mas, de certa forma, até da sociedade. De acordo com Monteiro (2015, p.132) a profissão docente “é, talvez, a profissão mais exposta à opinião pública, visibilidade que a torna mais escrutinável e potencia a repercussão pública da mediocridade e abusos dos piores profissionais”. Além disso, o autor ainda traz outros fatores como o encontro com alunos agressivos em sala de aula (agressividade que por vezes parte também das mães e dos pais).

A formação do professor crítico-reflexivo nas escolas brasileiras

A formação crítica-reflexiva do professor começa, epistemologicamente, dentro dos cursos de licenciaturas. Um curso de ensino superior deve ser crítico e reflexivo em sua essência, falando principalmente das universidades e faculdades públicas. As discussões nas disciplinas dos cursos precisam permear um linha muito tênue, onde de um lado temos o cientificismo empregado no currículo dos cursos e do outro lado uma epistemologia humanizadora, socialmente e culturalmente construída, que possa levar seus alunos a pensarem criticamente o modelo educacional posto no Brasil. Segundo Domingo (2012, p. 118):

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolver por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Há uma certa “visão moral” que a escola inspira, de acordo com Monteiro (2015), e essas discussões já começam a acontecer dentro dos cursos de ensino superior, contribuindo com a formação do professor crítico-reflexivo. Em muitos casos, já acontecem inclusive nas salas de aula do ensino básico, visto que muitos professores conseguem entre uma aula obrigatória e outra, incluir discussões sociais, políticas e culturais em suas aulas.

Monteiro (2015) apresenta um relatório do ano de 2012 intitulado *Refondons l'École de la République*³, resultado de uma pesquisa nacional sobre a escola, realizada na França. No relatório são listados algumas

³ Tradução: Refunda a Escola da República.

recomendações do que a escola inspiradora deveria adotar e julgo necessário trazer alguns pontos, pois dialoga com muita maestria com o que aqui estamos discutindo:

- A escola deve abandonar a sua “postura enciclopédica”. Hoje, tão importante como aprender é “aprender a aprender” (p. 267):

Essa recomendação é muito sucinta e aponta um grande problema que ainda constatamos nas escolas brasileiras, uma “educação enciclopédica”, que na grande maioria das vezes está totalmente desvinculada da realidade dos alunos e do Brasil de modo geral. No entanto, já conseguimos visualizar em algumas escolas e em alguns professores a iniciativa de tentar trazer um pouco da realidade que cerca os alunos, para dentro da sala de aula.

- É necessário superar a “oposição estéril entre instrução e educação”, que são as “duas pernas” do sistema educativo, que deve também “transmitir uma ampla cultura, humanistas, científica e artística” (p. 267):

Chegamos num ponto crucial para uma nova educação, longe do puro tecnicismo curricular. Uma educação cultural prevê uma formação ampla que vai além de mero conteudismo, pois engaja o aluno num processo formativo onde vários contextos estão empregados. Falar de cultura é falar de respeito ao outro, a nós mesmo e a tudo que nos cerca.

- “A escola não é apenas um lugar de aprendizagens, mas também um lugar de vida. Deve estar, pois, atenta à qualidade do acolhimento”. Deve ser arquitetonicamente, ergonomicamente e humanamente acolhedora para os estudantes, suas famílias e professoras e professores (p. 268):

Um ponto que já é autoexplicativo. A escola é um lugar de vida, logo deve preocupar-se com a vida das pessoas que fazem parte deste lugar. Essa preocupação não é só externa, com estruturas e recursos, mas essencialmente interna, preocupando-se com a boa qualidade e respeito para com os professores e alunos e todos os profissionais que atuam na escola.

Diante disso, podemos entender que ser um professor crítico-reflexivo, ou seja, pensar e refletir de forma crítica não é agir fora das ideias educacionais que estão postos, mas através deles “[...] ‘definir-se’ diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais”. (Domingo, 2012, p. 179).

Por uma educação humanizadora

Souza (2002) faz um interessante questionamento em seu artigo “Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas”, quando se pergunta: “Qual a função da psicologia da educação no curso de Pedagogia?”. Ela tenta desvencilhar-se da concepção puramente científica da disciplina e compreende que trabalhar com seres humanos requer conhecê-los, “[...] como pensam, como agem e por que o fazem de determinadas formas” (Souza, 2002, p. 39). A autora se coloca como uma eterna aprendiz, não somente dos métodos e dos ensinamentos, mas também de si mesma: conhecer-se a si mesmo para assim poder conhecer o outro.

Essa dinâmica do conhecer a si e ao outro revela um movimento social e de construção de sociedade no qual o tecnicismo não dá conta e por isso ele excluí. Este processo é marcado por conflitos, mas que por vezes não é discutido ou então passa totalmente despercebido dentro das salas de aula. Estes conflitos são frutos de toda interatividade que ocorre entre professor e aluno e como afirmam Tardif e Lessard (2013, p. 235) “ensinar é um trabalho interativo” e assim trazemos alguns pontos que permeiam a sociedade e que estão cada vez mais sendo discutidos em todos os âmbitos, ficando mais difíceis de não serem retratados no contexto educacional.

• Podemos falar de preconceito em sala?

Um primeiro ponto bem interessante e que vem ganhando forma dentro da academia tanto em eventos (seminários, palestras, rodas de conversas) quanto na forma de produção científica (teses, dissertações, artigos) são os que discutem sobre os preconceitos. Cada vez mais evidente na sociedade e conseqüentemente dentro do contexto educacional, o preconceito nas suas mais variadas formas ganham uma atenção de destaque para que o futuro professor crítico-reflexivo trabalhe e constitua, junto com seus alunos, uma formação cidadã, humanizada e ética para sua vida profissional, mas também social, como nos coloca Mendonça (2018, p. 36):

[...] oportunizar que a formação inicial contribua para que os futuros professores detenham condições de problematizar a sua profissão e atuar de modo reflexivo e crítico, exercendo assim seu papel social. Digo isso, por entender e acreditar que uma das principais finalidades da formação inicial é responder as demandas sociais e auxiliar na edificação de uma sociedade humanista baseada em princípios como igualdade e equidade.

Mendonça (2018) em sua pesquisa de mestrado em educação, ao entrevistar alunos de licenciatura, percebe que o tema preconceito é muito forte dentro da vida acadêmica. Ao deparar-se com a fala de um dos seus sujeitos, no qual ela nomeia “Renato Russo”, o aluno deixa bem claro que a vida na universidade contribuiu para que ele entendesse melhor todos os preconceitos de orientação sexual que ele havia passado, principalmente quando teve a oportunidade de ler trabalhos acerca do tema. Nas palavras do próprio “Renato Russo”:

[...] Então, eu consegui lidar muito melhor com essas questões durante o percurso acadêmico e não sofri, não foi algo que me fez sofrer no espaço. Então foi muito melhor, a minha vivência aqui, em relação a esses assuntos, em

relação a essa questão do preconceito. Foi muito mais enriquecedor, até porque eu comecei a ter um pouco mais de percepções e um pouco mais de leituras sobre o assunto, então eu já lidei muito melhor com relação a isso na universidade. (Renato Russo) (Mendonça, 2018, p. 122).

• *Podemos falar de política na sala de aula?*

Aqui abordamos a política enquanto uma ação que permita o aluno refletir e criticar o mundo em que ele vive. Podemos entender que,

A escola pública, cada vez mais, está sendo controlada por políticas autoritárias, antidialógicas, encobertas por projetos Políticos Pedagógicos que se dizem democráticos, no entanto, escondem ora discursos (neo)liberais, ora discursos de base social-democrata. Com a massificação do ensino público, o baixo investimento por parte do Estado e total descaso dos governos, somado ao esvaziamento dos currículos, escola pública tornou-se uma célula social cada vez mais hermética. A escola pública perdeu-se em si mesma, desvinculada da realidade das comunidades a que atende, mostra-se como um aparelho de reprodução da ideologia da classe burguesa (Leite, 2010, p. 2).

A educação tecnicista, historicamente, adquiriu um papel de dominação hierárquica, onde quem sabe mais, assume posições privilegiadas na sociedade. Isso é reflexo de uma sociedade preocupada com a aquisição de poder e que encontrou na educação e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas, uma maneira de se estabilizar e manter uma determinada desigualdade social. Diante disso, Leite (2010, p. 3) afirma que

Os interesses políticos e as práticas pedagógicas, historicamente, mantêm uma relação que visa a dominação. Embora essas relações sejam desiguais, pois a política influencia muito mais a educação do que vice-versa, não podemos negar a importância do fazer pedagógico no seu estado político.

E é neste contexto que Paulo Freire (1987) defendeu uma educação libertadora, que permitisse o aluno encontrar em si mesmo e no outro, seus colegas, seus professores, uma possibilidade de ser protagonista e de protagonizar a própria construção do conhecimento. Ora, isso é ser político, isso representa um fazer pedagógico político, é uma afronta à proposta tecnicista de educação, é tornar o silenciado e o marginalizado, pensadores e críticos da própria ciência.

As práticas do professor crítico-reflexivo e a democratização da educação

Outro ponto que trago para discussão é a prática do professor crítico-reflexivo. Essa prática, que por vezes recebe críticas e influências de vários organismos da sociedade, refletem o que Libâneo (2013) diz ser os objetivos da educação. Para o autor, esses objetivos são divididos da seguinte forma:

- a) Pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;
- b) Pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;
- c) Pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade (Libâneo, 2013, p. 135).

Quero destacar aqui o primeiro e o terceiro objetivos. Veja que o primeiro objetivo é expressado através do sistema escolar, este normalmente vinculado a uma concepção política e econômica de governo que consequentemente interferirá nas práticas educacionais, interessados em formar profissionais para assim servir o seu modelo político. Esta concepção acaba entrando em conflito com os ideais de um professor crítico-reflexivo, que tenta através das suas críticas sociais, incorporar na educação algumas reivindicações que nascem no seio das camadas populares e dos menos desfavorecidos, tornando a educação mais democrática possível. Sobre isso, Libâneo (2013, p. 136) aponta:

Na sociedade de classes, como é a brasileira, os objetivos da educação nacional nem sempre vão expressar os interesses majoritários da população, mas, certamente, podem incorporar aspirações e expectativas decorrentes das reivindicações populares. É preciso que o professor forme uma atitude crítica em relação a esses objetivos, de forma a identificar os que convergem para a efetiva democratização escolar e os que a cerceiam.

Libâneo (2013) nos chama a atenção, enquanto profissionais da educação, para a necessidade dos professores assumirem uma posição de críticos do modelo educacional vigente, e com isso serem críticos das práticas pedagógicas, do dever da escola, dos conhecimentos considerados dominantes, etc. Essas práticas contribuirão para a formação crítica-reflexiva não só do professor, como também de seus alunos.

Considerações finais

Trabalhar o tema “professor crítico-reflexivo” nos permite pensar-nos a nós mesmos, sobre nossas práticas, sobre nossos anseios e preocupações com a educação. Refletir sobre si mesmo é a forma mais difícil de criticar, mas também nos permite evoluir e procurar o melhor no nosso profissionalismo.

Não foi intenção deste trabalho criar uma espécie de cartilha ou um manual de como o professor deve agir em sala de aula, mas sim contribuir com um debate que há tempos vem sendo realizado no âmbito epistemológico, mas que ainda encontra dificuldades em alcançar pleitos maiores, dada a falta de sensibilização de um modelo político educacional tecnicista que ainda vigora em muitas escolares brasileiras.

O trabalho precisa continuar, há muito o que ainda se discutir e pôr em prática, mesmo com as dificuldades é possível visualizar o esforço dos professores nas escolas brasileiras e que têm, cada vez mais, problematizado muitos temas que circulam em nossa sociedade e que por vezes são mascarados ou ainda silenciados.

Referências

Domingo, J. C. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leite, R. C. (Jan./Jun. 2010). Educação e política: a relação entre o político e o pedagógico. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, Juiz de Fora, MG, Curso de Pedagogia - N. 8. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/MzU3.pdf>>. Acesso em: 30/06/2018.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Mendonça, T. S. (2018). *Entre outras mil, és tu... Futuro professor: percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil. Orientadora: Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, I. A. (2016). *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Peixoto, E. S. & Nunes, L. F. (2017). Reflexões sobre a educação tecnicista no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. In: *Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 4. Paraíba. *Anais...* Paraíba: Realize Eventos e Editora, 10p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID4096_18062016135211.pdf>. Acesso em: 29/06/2018.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.

Souza, V. L. T. (2002). Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. In: Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (Orgs.). (2002). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.

Tardif, M. & Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.