

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO MÚTUA DOS SUJEITOS

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG – UNILASALLE –
steffen@pvsinos.com.br

VERA LUCIA FELICETTI – UNILASALLE – verafelicetti@ig.com.br

Resumo

Uma prática de ensino bem-sucedida em termos de interação professor-aluno, especialmente no que se refere ao processo avaliativo, constitui-se no objeto deste estudo, o qual resulta de discussões ocorridas na linha de pesquisa Formação de Professores do PPG em Educação do Unilasalle, Canoas-RS. Trata-se de um estudo bibliográfico de cunho exploratório, com o objetivo de refletir a partir de aporte teórico selecionado, em articulação com práticas educativas experienciadas. A disposição da sala de aula em “U” pode ser uma estrutura adequada às práticas educativas do modelo de ensino e avaliação por competência. A implantação dessa configuração em um colégio privado da região metropolitana de Porto Alegre, desde 2010, tem evidenciado que o modelo contempla os propósitos de diferentes formas de organização espacial, com a vantagem de dispor todos os sujeitos face a face. A organização da planta da sala dessa maneira facilitou a interação aluno-aluno e professor-aluno. Nesse sentido, ambiente e proposta pedagógica contribuem para o deslocamento do protagonismo *do professor para o aluno*, mas num processo de formação mútua dos sujeitos. O texto está estruturado em três tópicos, a saber: no primeiro aborda-se a organização do espaço (a sala de aula), no segundo, as relações entre os sujeitos (interação) e no terceiro, a formação interativa. A disposição da sala de aula em “U” evidencia uma reconfiguração do espaço físico de forma a contribuir para melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente os procedimentos de avaliação formativa. Quanto ao modelo de ensino e avaliação por competência, ressalta-se a estreita articulação deste com a organização proposta para a sala de aula. Isto é, para trabalhar e avaliar por competência o professor necessita interagir o mais diretamente possível com cada aluno, facilitando o registro das habilidades e/ou competências demonstradas durante as interações. Zabala (2010) defende o deslocamento da centralidade *do professor para o aluno* em sala de aula. Mas, ambos são protagonistas, cada um no seu papel: o professor como ensinante e o aluno como aprendente. E nessa interação ensino-aprendizagem, cada um constrói a sua formação. As reflexões apontaram para a eficácia da articulação proposta entre ambiente, modelo de ensino e formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Prática de ensino. Sala de aula em “U”. Interação professor-aluno.

GT 6 – Temáticas em Educação Comparada

Introdução

Este artigo constitui-se num estudo bibliográfico de cunho exploratório, refletindo a partir de aporte teórico definido para tal. Como objetivo, propõe-se a refletir sobre a formação interativa dos alunos em um ambiente que proporcione, também, a formação do professor em serviço, mediante práticas educativas e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas. Parte-se do constructo de Zabala (2010), o qual postula que o ambiente deve favorecer o deslocamento do protagonismo da educação “do professor para o aluno”. Para Zabala, “O centro de atenção já não é o que há no quadro-negro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos. Este simples deslocamento põe em dúvida muitas das formas habituais de se relacionar em classe, mas questiona consideravelmente o cenário.” (p. 131-132).

O texto está estruturado em três tópicos, a saber: no primeiro aborda-se a organização do espaço (a sala de aula), no segundo, as relações entre os sujeitos (interação) e no terceiro, a formação interativa.

A sala de aula é, por excelência, o espaço de formação docente e discente. É na sala de aula que ocorre mais intensamente a interação professor-aluno. Esse lugar é o espaço onde o professor ensina e o aluno aprende e é, também, ao mesmo tempo, onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que ensinante e aprendente interagem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

O professor, por sua formação profissional e experiência de vida, constitui-se no agente condutor das relações interativas e proponente do processo educativo. O papel de cada sujeito nesse processo, por sua vez, é determinado, em grande parte, pelo tipo de gestão escolar e pela proposta pedagógica adotadas pela instituição. Assim, a estrutura e a organização escolar serão definidas em função dos papéis atribuídos aos professores e aos alunos. O organograma da escola espelha os relacionamentos interpessoais e as formas participativas.

A estrutura organizativa da instituição escolar determina as potencialidades educativas. Isso pressuposto, e admitindo-se que a escola opte

pela formação integral da pessoa, possibilitando a vivência de valores democráticos, a inclusão e a valorização da diversidade, a configuração do espaço sala de aula deverá expressar uma concepção pedagógica que potencialize a formação interativa dos alunos, bem como a formação docente em serviço.

Nessa perspectiva, optou-se por pensar a disposição da sala de aula em “U”, com base em prática educativa realizada no Colégio PVSINOS, de São Leopoldo – RS, desde 2010. A organização da planta da sala dessa maneira facilitou a interação aluno-aluno e professor-aluno, personalizando as relações e criando um clima mais harmonioso e de bem-estar. A gestão da classe fundamentou-se na dimensão afetiva, gerando disciplina pela admiração e não pela imposição.

1 A organização do espaço

O deslocamento da centralidade *do professor para o aluno* como proposta pedagógica implica reconfiguração do espaço físico, especialmente a sala de aula. Para Gauthier et al. (2006), o planejamento do ambiente educativo, envolvendo tempo, espaço físico e recursos materiais e humanos, contribui positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Tal posição é corroborada por Zabala (2010), para quem o meio físico da escola influi no estado de ânimo, no interesse e na motivação dos estudantes, contribuindo para as aprendizagens. O clima e o ambiente devem favorecer a construção do conhecimento e a integração dos sujeitos. O tipo de atividade a ser desenvolvida com os estudantes deve direcionar a organização do espaço da sala de aula. A distribuição das carteiras precisa estar ajustada a cada atividade.

Sobre o papel do espaço escolar, Zabala afirma:

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras opções do ensino (2010, p. 130).

A concepção “clássica” de ensino-aprendizagem fundamenta a organização e distribuição do espaço escolar em função de “ordem, controle e eficácia”, argumenta ele. A sala de aula tradicional, ainda predominante nas escolas brasileiras, é estruturada como “[...] um conjunto de cadeiras e mesas colocadas em duas ou individualmente e alinhadas de frente para o quadro-negro e para a mesa do professor ou professora.” (Ibid., p. 131). Tal disposição pode contribuir para manter a disciplina, a ordem, por parte do professor. Ao mesmo tempo, esse cenário pode evidenciar um tipo de “ensino centrado nos conteúdos factuais e conceituais”, tendo o professor como “protagonista da educação”. Portanto, a configuração de uma sala de aula dessa forma se explica quando os objetivos da ação docente sejam a transmissão de conteúdos e o controle da classe.

A organização da sala de aula depende do(s) objetivo(s) estabelecido(s) para a situação de aprendizagem. É senso comum entre professores de que a disposição das carteiras em fileiras separadas é mais adequada quando o foco deve estar na exposição, na fala do professor. Será que a posição *olhos na nuca*(de outro) facilita mais do que *olhos nos olhos* (do professor)? Já a disposição em fileiras duplas e em quartetos ou sextetos favorece os trabalhos em grupos e as interações entre alunos. Mas será que somente por meio dessas formas há interação? Nos últimos anos tem tido boa aceitação, entre as instituições que tomam conhecimento da alternativa, a disposição em “U”. Esta forma de organização do espaço da sala de aula contempla as proposições das diferentes disposições, desde que em situações de aprendizagem bem planejadas e bem conduzidas pelo professor.

A disposição em “U” tem possibilitado tanto atividades em grupos (grandes e pequenos) como atividades individualizadas. Ao mesmo tempo, essa disposição facilita a circulação do professor e o contato direto com cada estudante sempre que necessário, além de proporcionar melhor gestão da classe em termos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de organização disciplinar. Com base na prática educativa, pode-se afirmar que é o formato ideal para o modelo de ensino e avaliação por competência. Conforme Luckesi, “[...] competência define o *que* (conteúdos cognitivos, afetivos e motores) e *como* (metodologia) se ensina e se aprende.” (2011, p. 410). Para acompanhar a

aprendizagem de cada estudante, registrando as habilidades desenvolvidas e as competências adquiridas, conforme o planejamento, o professor necessita de uma organização espacial adequada da sala de aula, o que é favorecido pela disposição em “U”. Uma sala de aula assim organizada pode constituir-se num espaço de verdadeira interação. Todavia, vale ressaltar que isso depende da ação pedagógica do professor, conforme também destacam Teixeira e Reis:

[...] a ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir.
Numa sala de aula, é o professor que controla os recursos, os processos e a didática (2012, p. 176).

Aprende-se na interação *com* e *nos* espaços, fundamentalmente na interação com o outro – outro sujeito.

2 A interação dos sujeitos

Interação supõe relações. Relações entre sujeitos. Sujeitos atuantes, que realizam ações entre e com. Estabelecer relações interpessoais professor-aluno implica afetividade, respeito e admiração. Essa dimensão relacional produz disciplina, ordem e boa convivência, o que contribui para o sucesso na gestão da classe. Compete ao professor gerir a classe, o que significa ser competente para gerir conflitos e administrar interações. Conforme Gauthier et al. (2006), o professor necessita ser capaz de planejar, organizar e manejar a classe. Para Zabala (2010), o professor deve “diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado.” (p.10).

Em sala de aula, o professor tem autonomia para exercer autoridade. O significado de autonomia profissional docente depende da forma como se resolvem as relações entre prática pedagógica, suas finalidades e condições do contexto. Contreras entende a autonomia, no contexto da prática profissional do ensino, como um “processo de construção permanente” em que se articulam vários elementos: aspectos pessoais com relacionais, propósitos de compreensão e equilíbrio social com defesa profissional de valores educativos, e independência

de juízo com participação social. Para ele, “A autonomia se desenvolve num contexto de relações, não na solidão.” (1997, p. 152). Portanto, a autonomia se constrói no encontro. A compreensão disso é fundamental para que o professor possa tomar decisões (autônomas) em situação singular de juízo.

Nesse sentido, Contreras traz:

Na medida em que a autonomia implica reconhecer a diferença de perspectivas, posições, interesses e práticas, a responsabilidade e o compromisso profissional se apoiam, como parte da competência profissional, no diálogo, a orientação ao entendimento, a negociação e a justificação pública das posições (Ibid., p. 171).

A autonomia profissional implica diálogo, compreensão, negociação, intermediação, mediação e equilíbrio. Nessa perspectiva, o profissional docente deve manter uma distância crítica que lhe permita a reflexão sobre o contexto (a realidade) em que está inserido, sobre a tomada de decisões em situações de juízo e sobre a autonomia como consciência de si mesmo. A autoexploração é um processo de construção pessoal e relacional. O autoconhecimento requer descentralização, olhar-se sob pontos de vista de outros. Para o pesquisador, “Entender a alguém é sempre um processo que implica a forma em que nos entendemos a nós mesmos.” (Id., p. 161).

Em relação à interação dos sujeitos, especialmente em sala de aula, vale destacar o modelo da racionalidade crítica descrito por Pereira (2008). Esse modelo tem uma visão política clara sobre o papel do profissional na sociedade, o qual atua politicamente consciente para a promoção da igualdade e da justiça social. Nesse modelo de racionalidade, a educação é historicamente localizada (atua na construção de um mundo desejado), é uma atividade social (com consequências sociais), intrinsecamente política e problemática. O professor aqui é um problematizador – questiona o conhecimento, o poder e as condições no campo educacional. Os principais modelos de formação de professores, integrantes do modelo da racionalidade crítica, são: a) *modelo sócio-reconstrucionista* (o processo de ensino-aprendizagem como meio para a promoção da humanização); b) *modelo emancipatório ou transgressivo* (a educação como expressão do ativismo político para a transformação da realidade); e c) *modelo ecológico crítico* (a pesquisa-ação como meio para a

transformação social). Todos estes propõem interatividade e reflexividade, atributos essenciais na formação mútua dos sujeitos.

3 Formação interativa dos sujeitos

Formação implica criação, construção, constituição. Integração, por sua vez, tem a ver com incorporação, inclusão, assimilação. Formação integradora dos sujeitos significa a construção mútua das pessoas que interagem de maneira cooperativa e reflexiva. Na sala de aula interagem professores e alunos, construindo-se mutuamente no processo de ensino-aprendizagem. Ambos aprendem, todos se formam, se constituem. Todos incorporam conhecimentos, valores e experiências. São vidas em formação, constantemente, mutuamente, em interação. José Pacheco, referindo-se à figura do professor, traz: “O dicionário diz-nos ser aquele que ensina. Eu diria ser mais aquele que aprende... ensinando.” (2009, p. 93).

O momento atual se caracteriza pela efervescência de discussões e/ou reflexões em torno do papel e das funções da escola. Na expressão de Nóvoa (2005), a escola vive um *transbordamento* de tarefas em decorrência da acumulação de missões durante a modernidade escolar. Nesse contexto, ressalta-se o conceito de *educação integral*, que inclui discursos sobre cidadania. Para Nóvoa, “a contemporaneidade escolar se definirá por *retraimento*.” (2009, p. 62). A escola deve focar-se na sua verdadeira e prioritária finalidade: “a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura” e “a compreensão do encontro, da comunicação e da vida um conjunto.” (Ibid., p. 62). Este, portanto, seria o papel da escola para com os estudantes. E a formação dos professores?

Maués e Souza (2013) investigam a relação entre expansão, formatos institucionais e as políticas de formação de professores. A educação, em escala internacional, está sendo apontada como saída para o desenvolvimento socioeconômico. As pesquisadoras analisam a questão da formação de professores, bem como o papel da educação e do profissional docente na perspectiva do desenvolvimento do país. Todos os fóruns e falas sobre o tema apontam para a relevância desse papel no processo. Contudo, não há evidências sobre a concretização das proposições como política pública. No que se refere à formação de professores, as autoras destacam os princípios norteadores da

política nacional. O Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implantação do *Plano de Metas “Todos pela Educação”*, destaca como diretrizes essenciais a instituição de programa de formação inicial e continuada, a implantação do plano de carreira, cargos e salários, a valorização do mérito e a participação dos professores no planejamento administrativo-pedagógico da escola.

A formação docente, especificamente, implica uma série de aspectos: escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas.

A escolha profissional remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. Além desses fatores, pesa a vocação e a identificação. Contexto de socialização e tendência pessoal já são aspectos da constituição identitária do professor. Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo em que o professor “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” (p.16). Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho. Nessa perspectiva, Josso (2004) enfatiza a contribuição da abordagem biográfica, a qual possibilita autoconhecimento e tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do *ser professor* e, em decorrência, produz questionamentos, responsabilizações, conformações, assimilações e mudanças de ordem pessoal.

Com relação à trajetória de vida dos/as professores/as, Tardif (2012) postula que ela é tão importante no desenvolvimento do saber profissional quanto as fontes e os lugares de aquisição. Trajetória pré-profissional e trajetória profissional integram a socialização como processo de formação do indivíduo. A trajetória profissional, entendida como carreira, engloba fases de ruptura e de continuidade nas dimensões identitária e de socialização. Ao longo de sua história de vida, o professor interioriza vários elementos (como crenças, valores, conhecimentos, experiências e competências) que vão estruturar seu *ser professor*, pessoal e profissionalmente. Para o pesquisador, os saberes profissionais (fundamentos do saber-ensinar) são: a) existenciais – os aspectos que constituem o sujeito professor/a (intelectual, emocional, afetivo, pessoal, interpessoal); b) sociais – adquiridos de fontes sociais diversas em tempos diferentes; e c) pragmáticos – saberes do trabalho.

Refletindo sobre os saberes docentes, Gauthier et al. (2006) trazem importante contribuição, propondo um *repertório de conhecimentos próprios ao ensino*. Diferentemente da noção de *reservatório de conhecimentos específicos ao ensino*, que abrange os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e da tradição pedagógica, *repertório de conhecimentos próprios ao ensino* engloba apenas os saberes da ação pedagógica (saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade). Esse repertório de conhecimentos é constituído de enunciados denotativos (declarativos), que expressam fatos, e de enunciados prescritivos (procedimentais), que indicam ações, operações. Tais enunciados tratam apenas de saberes práticos relacionados à gestão da matéria (conteúdos) e à gestão da classe. Zabala (2010) defende a abordagem construtivista como concepção metodológica. De acordo com essa concepção, a aprendizagem dos conteúdos se processa de maneira diferente em função da tipologia dos mesmos, objetivando a construção do conhecimento e a formação integral da pessoa numa perspectiva reflexiva.

Tendo em vista o papel reservado ao professor na formação de pessoas, é necessário repensar a própria formação docente. Para Fossatti, “Antes de formar o educador ou o educando, se está formando a pessoa do educador ou do educando. Assim, o educador ou o educando sempre vêm associados com *seuser pessoa*.”(2013, p. 179). O educador é compreendido como uma pessoa, um todo, e não como apenas um profissional. Nóvoa (2009) propõe passar a formação docente para dentro da profissão, buscando reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Alves e André (2013) enfatizam que o professor presta um serviço específico e único, utilizando saberes acadêmicos específicos e competências práticas específicas, produzindo conhecimento, decidindo num campo de incertezas e integrando um coletivo responsável pela atenção.

Estudo realizado por estes pesquisadores, com o objetivo de compreender a influência do *campo de tensão do contexto escolar* sobre a *constituição da profissionalidade docente*, aponta para o seguinte: a) o reconhecimento expresso pelos pais de seus alunos constitui-se em afirmação profissional; b) as conquistas proporcionadas aos alunos despertam o sentimento de realização profissional; c) a desenvoltura constitui-se em traço pessoal que

possibilita a aprendizagem das especificidades do trabalho docente; d) os saberes específicos diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres, são apreendidos na formação (inicial e continuada) e são reformulados e produzidos na práxis; e) os saberes específicos são apreendidos na formação, sob o ponto de vista dos professores; f) os conteúdos a ensinar devem estar articulados com o modo de ensinar (metodologia); g) o caráter interativo e relacional caracteriza a constituição da profissionalidade; h) a especificidade da função docente requer autonomia para decidir sobre conteúdos e práticas educativas; i) a organização dos professores como categoria é frágil; j) a rotatividade dificulta a coesão; e k) o contexto em que a profissão é exercida determina a constituição da profissionalidade docente.

Diante de tal quadro, ressalta-se a necessidade de mudanças na educação, especialmente acerca do trabalho docente, o que requer formação continuada. Nóvoa (2013) apresenta uma contradição do ser professor: o *efeito rigidez* (resistência às mudanças) e o *efeito de moda* (rápida assimilação de novidades pedagógicas). Essa situação paradoxal evidencia, pois, que propostas exequíveis e inovadoras podem ser bem assimiladas e praticadas pelos docentes.

Pimenta traz a questão da práxis em educação. “A atividade docente é práxis.” (1994, p. 83). Para ela, a centralidade dessa atividade (prática) é o processo de ensino-aprendizagem. “Educação é prática social.”, continua a autora (Ibid., p. 83), realizando-se nas relações sociais contraditórias, em confronto, objetivando a humanização (libertação, emancipação, desalienação) dos homens em sociedade. Práxis é prática em transformação.

Cabe à Didática o papel de formação do professor para a práxis transformadora. A Didática precisa formular novos processos de ensino-aprendizagem, trabalhando a relação entre teoria e prática e aprofundando a articulação entre conteúdos de ensino, o ensino, o estudo e os meios de aprendizagem. A Didática “[...] precisa tematizar os problemas de ensino em uma determinada sociedade [...], relacionados com as finalidades da educação [...] e formas de organização do trabalho do professor nas escolas [...]” (Id., p. 116). Para a autora, tarefa de ensinar perpassa um percurso que vai do planejamento da atividade para a sala de aula aos resultados desse trabalho no processo de educação enquanto humanização. Eis o papel do professor na formação dos

sujeitos. Trata-se de uma ação ecológica – da sala de aula para o mundo. Um mundo em intensas e rápidas transformações, exigindo educação para a humanização.

Os jovens da sociedade pós-industrial, conforme De Masi (2000), precisam desenvolver a atitude mental que possibilite entender a lógica das tecnologias. Precisam, também, planejar o tempo livre (que é predominante hoje), não apenas o tempo de trabalho. Na sociedade pós-industrial, “[...] a preparação profissional para o trabalho criativo deve ser integrada à preparação profissional para o ócio ativo [...]”, afirma De Masi (2010, p. 296). O ócio (tempo livre ou tempo sem trabalho) tem ocupado um espaço cada vez maior na vida das pessoas. É preciso potencializar as articulações entre trabalho, estudo e lazer (tempo livre) em direção a uma nova condição existencial. Para o sociólogo, é preciso “[...] reprojeter a família, a escola, a vida [...]”, traçando “[...] um ambicioso plano de reeducação e um amplo pacto social que objetive a redistribuição mais justa do trabalho, da riqueza, do saber e do poder.” (Id., p.25).

Considerações finais

Este estudo resultou de reflexões sobre a sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos, realizadas na linha de pesquisa Formação de Professores do PPG em Educação do Unilasalle. Buscou-se a articulação entre constructos defendidos por alguns pensadores educacionais e práticas educativas experienciadas. Nesse sentido, três aspectos são destacados: o deslocamento do protagonismo do professor para o aluno, a disposição da sala de aula em “U” e o modelo de ensino e avaliação por competência.

Quanto ao primeiro aspecto, destaca-se a contribuição de Zabala (2010). O pesquisador defende o deslocamento da centralidade *do professor para o aluno* em sala de aula. Mas, ambos são protagonistas, cada um no seu papel: o professor como ensinante e o aluno como aprendente. E nessa interação ensino-aprendizagem, cada um construindo a sua formação.

O segundo aspecto, a disposição da sala de aula em “U”, evidencia uma reconfiguração do espaço físico de forma a contribuir para melhor gestão do

processo de ensino-aprendizagem, especialmente os procedimentos de avaliação formativa.

No que se refere ao terceiro aspecto, o modelo de ensino e avaliação por competência, ressalta-se a estreita articulação deste com a organização proposta para a sala de aula. Isto é, para trabalhar e avaliar por competência o professor necessita interagir o mais diretamente possível com cada aluno, facilitando o registro das habilidades e/ou competências demonstradas durante as interações.

Pensa-se, com essas reflexões, ter-se oportunizado novas articulações entre saberes e práticas educativas na formação mútua dos sujeitos da sala de aula.

Referências

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A constituição da profissão- nalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia – GO.

Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. **A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia – GO.

Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>

Acesso em: 18 mar. 2014.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHER, K. M.(Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 56-111.

TEXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. reimp. 2010.