**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Autora: ALINE RIBEIRO SILVA DOS SANTOS

# ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: DISCUTINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

Campinas – SP
2013

Autora: ALINE RIBEIRO SILVA DOS SANTOS

# ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: DISCUTINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para conclusão da graduação sob orientação do professor Guilherme do Val Toledo Prado.

Orientador: GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Campinas – SP
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Autora: ALINE RIBEIRO SILVA DOS SANTOS

# ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: DISCUTINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para conclusão da graduação sob orientação do professor Guilherme do Val Toledo Prado.

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
(orientador)

Prof. Ms. Cláudia Ferreira
(segunda leitora)

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Santos, Aline Ribeiro Silva dos, 1988-
Sa59e Elaboração de material didático: discutindo autonomia e identidade docente / Aline Ribeiro Silva dos Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Material didático. 2. Autonomia. 3. Formação docente. 4. Identidade. I. Prado, Guilherme do Val Toledo 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-096-BFE

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Guilherme, por me orientar neste trabalho, por me acompanhar nos momentos finais de minha graduação, sempre despertando a professora existente dentro de mim. Obrigada por me fazer refletir sobre minhas ações, por instigar a busca pela minha teoria pedagógica pessoal e por nunca me deixar esquecer o porquê escolhi o curso de Pedagogia como caminho a seguir.

Obrigada às professoras da Escola por me receberem e dividirem comigo seus conhecimentos pedagógicos e materiais desenvolvidos. E obrigada também a segunda leitora deste trabalho que contribuiu com muitos apontamentos e correções.

Agradeço a minha tia Paula, ao Maurício e ao Vinicius pela convivência, paciência e amparo cotidiano, desde que me mudei para Campinas e, principalmente, nos momentos difíceis da minha jornada fora de São Paulo.

Agradeço minhas amigas Cássia, Kátia e Naira pelos momentos de confiança, confidências, desespero, diversão e amor. Tenho certeza que somos mais que “colegas de faculdade” e que nossa amizade se estenderá por toda a vida, mesmo com as distâncias que hoje existem.

Também fica aqui registrado um abraço saudoso e o agradecimento a minhas amigas Manuela, Maria Eugênia, Fernanda e Ludmila pela presença, mesmo que virtual em muitos momentos, na minha vida durante todos esses anos e além. Amigas como vocês fazem a diferença!

Agradeço ao Felipe, meu amor, amigo e companheiro, pelas palavras de positividade, pelo carinho, pelas cobranças e pela compreensão infinita.

Obrigada!

Agradeço a minha avó Daina, por sempre acreditar em mim e fazer o possível para me ajudar, da maneira que fosse, nunca deixando a desejar.

Agradeço ao Tuca pelas palavras de sabedoria, pelas portas sempre abertas e pelo carinho de hoje e sempre. Obrigada também ao meu irmão, por rechear meus dias com alegria, com suas risadas e piadas, tornando minha vida muito mais animada e divertida!

Finalmente, agradeço a minha mãe pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões, pela amizade e carinho constantes. Sem você, nada disso teria sido possível!

*“O desafio do professor é, então, encher-se de coragem, tomar as mãos da criança, do jovem e seguir com elas até o horizonte. Isto exige abandonar o imaginário cativo, próprio do mundo da ordem e permitir-se dar asas à imaginação, território constitutivo da liberdade e das possibilidades de SER, de modo total e sem amarras.”* (Gusmão, 2003, p. 209).

# ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: DISCUTINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo compreender como a identidade e autonomia docentes são reafirmados por meio da elaboração de material didático. Considera-se que o trabalho com projetos elaborados pelos (as) professores (as) possibilita a aproximação com sua identidade profissional. Além disso, acredita-se que o processo de elaborar materiais e compartilhá-los na Escola é também formação docente em serviço. Este trabalho busca, portanto, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevista, acompanhar como uma professora elabora o material para seus alunos, entender suas especificidades, qualidades e importância para todos os envolvidos: Escola, professora e alunos.

Palavras-chave: material didático, autonomia, formação docente, identidade.

# Sumário

**APRESENTAÇÃO** **10**

Motivações 10

Objetivos 11

Organização do texto 12

Metodologia 13

**CAPÍTULO 1 - RECURSOS EDUCACIONAIS, UM POUCO DE HISTÓRIA** **15**

1.1 Livros Didáticos 15

1.2 Sistema Apostilado no Brasil 18

1.3 REA – Recursos Educacionais Abertos 22

**CAPÍTULO 2 – IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA ESCOLA** **26**

2.1 O projeto de ensino da Escola e o Trabalho com Projetos 28

2.2 Uma professora autora de material didático 31

**CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE E AUTONOMIA DOCENTE** **38**

3.1 Aprendizagem Docente na Escola 44

**4. CONSIDERAÇÕES FINAIS** **48**

**REFERÊNCIAS** **52**

# Apresentação

## *Motivações*

Sempre tive interesse nos assuntos relativos à produção de material didático. Quando estava na época do vestibular a minha dúvida era entre editoração e pedagogia. Meu sonho era o de trabalhar em editoras de livros didáticos, de literatura infanto-juvenil.

Estando no curso de pedagogia, pela UNICAMP, tive a oportunidade de me aproximar do NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação, onde participei do projeto *Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores.* Neste caderno estão contidas diversas informações, direcionadas a professores da educação básica, sobre criação, adaptação, busca e compartilhamento de material didático mantidos sob licenças abertas.

Pude também me aproximar das minhas próprias experiências escolares, me lembrando sempre do que chamava minha atenção na época escolar. A partir do ensino fundamental II até o cursinho pré-vestibular, minha experiência escolar foi sempre com sistema apostilado Anglo; já naquela época percebi que quase a totalidade de meus professores utilizava apenas aquele material em suas aulas. Mesmo quando eram realizados projetos na escola, estes se baseavam em sugestões da apostila. Porém, me lembro com clareza dos projetos extracurriculares e das iniciativas de meus professores, que visavam ultrapassar os limites das aulas prontas recomendadas pelo material.

Foi me lembrando de tais experiências, dos estágios e projetos que vivenciei durante a faculdade, juntamente às minhas aspirações adolescentes que

me interessei por estudar a produção de material didático praticada pelo corpo docente da Escola Primaveras.

Tive conhecimento da Escola e seus métodos por meio de familiares que escolheram a escola para a matrícula de seus filhos e, de professoras que compartilharam do mesmo curso de pedagogia comigo.

Para a realização deste trabalho, foi utilizado como suporte de leitura o autor Miguel G. Arroyo, em especial sua obra *Ofício de Mestre*, que se debruça em reflexões e questionamentos acerca do trabalho docente; e também o autor José Carlos Libâneo, que estuda o sistema escolar, sua organização e as políticas educacionais. Em seus estudos, Libâneo discorre sobre a identidade profissional do professor e os saberes necessários para a docência, além de discutir e propor alternativas e necessidades para a valorização da profissão. Também se fará presente neste trabalho o autor Paulo Freire partilhando do conceito “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (1996, p.47).

Para este trabalho, realizou-se entrevista com uma professora produtora de material didático e projetos e ampla pesquisa bibliográfica.

## *Objetivos*

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivos:

- Caracterizar materiais de suporte ao conhecimento: livros didáticos, apostilas e REA;
- Identificar as práticas e percursos da professora autora de material didático;

- Acompanhar e descrever a criação e implementação de material autoral, por uma professora do ensino fundamental, considerando a organização de seu trabalho pedagógico;
- Reafirmar e explorar a identidade do professor como ser pensante, criativo, criador e etc.

### *Organização do texto*

No primeiro capítulo buscou-se caracterizar os diversos tipos de materiais didáticos e suportes do aprendizado que temos contato e conhecimento no Brasil. Começando pelos livros didáticos, um pouco da história de seu surgimento e das mudanças ocorridas até que ele chegasse a ser como conhecemos atualmente. Em seguida, um debate sobre a implementação dos sistemas apostilados, como escolha quase unânime nas escolas particulares; uma possível explicação para seu sucesso e a análise das consequências desta escolha. Para finalizar, os Recursos Educacionais Abertos são apresentados. Trata-se de um termo relativamente novo, proposto pela Unesco para se referir a materiais didáticos de domínio público ou sob licença aberta, quanto aos direitos de uso, adaptação e cópia. Um dos princípios destes recursos é que sejam sempre compartilhados, para que outros professores possam conhecer, opinar e adaptar o trabalho iniciado.

O segundo capítulo traz a análise de alguns materiais didáticos criados por uma professora de ensino fundamental da rede particular, na cidade de Campinas. Será realizada uma breve apresentação da Escola e então algumas perguntas sobre os materiais serão respondidas: O que é? Como é? Como

surgiu? Por que surgiu? Como é a criação, confecção destes materiais? Como ocorrem as atividades? Para a resposta destas e outras questões, foi realizada uma entrevista com a professora da Escola.

No terceiro capítulo procurou-se descrever esta “professora autora”. Neste momento, o resgate da identidade do professor como aquele que prepara suas aulas, cria material e exercita sua curiosidade é exaltado. Também as dificuldades e delícias da profissão são reforçadas. Para tal, este trabalho se apoiou em autores como Paulo Freire, que relembram a todo tempo de que “ensinar não é transferir conhecimento” (1996, p. 47) e Miguel G. Arroyo, que questiona a imagem e a identidade docente.

Por fim, minhas considerações, afirmando sempre que a educação precisa ser vista não como uma mera reprodução, mas sim como libertadora, dinâmica, com a finalidade até mesmo de colaborar com a mudança na estrutura social vigente. E para oferecer educação de qualidade e encarar os novos desafios da profissão “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional.” (LIBÄNEO, 2010, p.12)

## *Metodologia*

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória e se valerá de entrevista com questões abertas e direcionadas aos temas relativos ao material didático autoral. Desta maneira, a professora pôde compartilhar suas motivações e os desafios para a elaboração do material em questão. Optou-se por não divulgar o nome da professora e da Escola onde trabalha.

Houve investigação bibliográfica sobre materiais didáticos diversos, tais como apostilas, livros e recursos educacionais abertos.

Realizou-se análise da origem, história e permanência do uso de projetos na Escola para maior entendimento de suas especificidades e qualidades.

# CAPÍTULO 1 - Recursos educacionais, um pouco de história

Para iniciar este capítulo, me valho da afirmação de Geraldi sobre o questionamento dos materiais didáticos de forma indissociável do uso que se faz:

> Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mais de dois lados da mesma moeda (GERALDI,1987, p.05 apud BUNZEN, 2001).

Em um trabalho cujo objeto de estudo é a produção de material didático, criado e elaborado pelas professoras no ambiente escolar, se faz necessário, antes dos próximos passos, que seja feita uma leitura mais sistemática a respeito da história de alguns dos mais usuais instrumentos de ensino que temos contato e conhecimento em nosso país, de forma breve, procurando atender apenas as questões relativas a esta pesquisa.

O ideal quase utópico seria que os docentes tivessem a oportunidade de escolher o material didático-pedagógico com o qual gostariam de trabalhar e mais, que pudessem preparar suas aulas livremente, contando apenas com o apoio do material, e não com seu uso obrigatório. Porém, poucas escolas refletem sobre o uso desses materiais e, em muitas vezes, contribuem para a dependência por parte dos professores.

## *1.1 Livros Didáticos*

Possivelmente Comenius foi um dos primeiros pedagogos da história a se empenhar em desenvolver métodos de instrução rápidos e eficientes; seu

interesse era ensinar “tudo a todos”. No séc. XVII, seus métodos visavam ensinar valores, bons costumes cristãos e aproximar os homens de Deus. Em Didática Magna, sua obra-prima, fazia afirmações sobre uso de material didático, sua relação com aquele que ensina e seu trabalho. Comenius argumentava de forma semelhante ao que hoje pronunciam os sistemas apostilados de ensino em seu favor:

> [...] finalmente, serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto de tirar da própria mente o que deve ensinar, como, sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos.” (COMENIUS, 2001, p. 520).

Nesta perspectiva o papel do docente é o de organizar e direcionar a relação entre os alunos e com o material didático, que foi desenvolvido por outros e colocado em suas mãos. Desta maneira, não é preciso conhecer muito, apenas repetir o que está dado no material e conduzir o grupo de alunos para que esteja atento à aula e cumpra as tarefas no mesmo tempo – tempo este que é também determinado pelo material.

O livro didático surgiu no século XIX como um suporte à Bíblia, que era até então, o único livro aceito para uso nas escolas. Porém, apenas em meados de 1840 os livros começaram a assumir papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional.

A presença de tal material nas escolas do Brasil aconteceu quase cem anos depois, em 1929, quando houve a criação de um órgão que legislaria sobre as políticas do livro didático, o INL – Instituto Nacional do Livro. O objetivo deste instituto era o de auxiliar no aumento da produção de livros didáticos nacionais e

em sua legitimação. Todavia, foi no governo Getúlio Vargas que o INL “recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas”. (FREITAS, 2008, p. 135).

Desde a época de Comenius, com a Didática Magna, que os livros didáticos são reconhecidos como recursos educacionais legítimos, os quais tinham por objetivo ser a única referência para o ensino aos alunos na escola. Tais livros eram elaborados por sábios e partiam do pressuposto que mesmo um professor que não fosse muito habilidoso para o ensino conseguiria ensinar utilizando o material. Para Comenius, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho docente. Sendo assim, desde seu surgimento, os livros didáticos se constituíram como recurso para o ensino padronizado, restritos a visão de mundo dos eruditos e burgueses. Ali também estava presente uma concepção de conhecimento como algo pronto e transmissível:

> A ideia de conhecimento é a de algo pronto, transmissível, que deve ser reiterado por aquele que aprende. A meta do ensino é a repetição do conhecimento pronto e organizado no material de ensino, tanto pelo aluno que aprende, quanto pelo professor, que como o próprio Comenius declara, não “necessita tirar da própria mente o que deve ensinar” (BERTRÃO, 2012, p. 31).

Também partiu da proposta de Comenius a escola seriada, com alunos agrupados por idade, e desta maneira em cada série os alunos seriam expostos a certo tipo de informações, ordenadas de forma crescente de acordo com o grau de complexidade. Esta proposta está relacionada com a ideia de acúmulo gradual de conhecimento por parte do aprendiz.

Segundo as pesquisadoras Rodrigues & Freitas (2008), o livro era sempre dirigido ao professor como figura central, porém a partir da segunda metade do

século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo deste, para transcrever ou ditar matérias e conteúdos. E então, algumas mudanças – para que os alunos pudessem ser os consumidores diretos dos livros – passaram a acontecer. A partir da década de 1960, o manual escolar iniciou sua transformação em livro didático justamente quando as características dele foram se adaptando à nova realidade escolar, com a democratização do ensino.

Embora Comenius e seus seguidores defendessem o material didático como suficiente, estudos posteriores questionaram suas teses e apontaram outras possibilidades não consideradas por ele na época.

> Daí ser necessário problematizar tanto a ideia da não necessidade de materiais didáticos, quanto a ideia de que eles são todo o ensino, ao ponto de serem apontados como capazes de garantir sua qualidade e padronização. Como também cabe questionar a concepção de educação que se está assumindo quando tais afirmativas são sugeridas e qual o papel atribuído ao professor dentro das escolas e como é visto pelos grandes sistemas, poder público e comunidade. (BERTRÃO, 2012, p. 34)

O livro didático, “por ser um tipo de publicação que é produzido para funcionar dentro de sala de aula, deveria ser discutido com e pelos alunos, com a orientação do professor.” (DIAS, 2010, p.135). Porém, em muitos casos não é o que se observa. O livro didático deveria ser entendido como um material incompleto, como um apoio educacional, mas não como material magno, em totalidade. É um material que exige interferências, por parte dos alunos e professores, para tornar-se completo.

## *1.2 Sistema Apostilado no Brasil*

As escolas brasileiras passaram a adotar o material apostilado a partir da

década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek. Naquele momento os planos de governo para a educação estavam claramente vinculados à formação de mão de obra qualificada para a industrialização, a ascensão do sistema capitalista e as demandas do mercado. A justificativa de que o sistema apostilado seria um material prático, moderno, barato e eficaz incentivou a troca dos livros didáticos pelas apostilas, em especial nas redes particulares de ensino. Ainda nos dias atuais prevalece a ideia de que as apostilas são sinônimo de praticidade e dinamismo. Porém, a maior justificativa para sua escolha é, geralmente, o fator econômico sendo que as apostilas são mais viáveis financeiramente do que os livros didáticos (MOTTA, 2001).

Sistemas apostilados são organizados em planos de aula prontos e, em poucos momentos, se permite ao professor que sejam feitas reflexões e modificações acerca do tema a ser ensinado. No artigo “O Processo de Mercantilização do Ensino no Nível Fundamental e Médio, em uma Capital Brasileira de Porte Médio”, três pesquisadoras da Universidade Federal do Mato Grosso se apoiam em pesquisa bibliográfica e documental, para descrever e analisar a comercialização de material didático-pedagógico por grupos privados no país. Afirma-se que,

> As apostilas não possuem avaliação e muito menos a aprovação do MEC, restrigem à liberdade do professor que tem prazo determinado para o cumprimento do contéudo, passando a ser um mero aplicador de apostilas, custam em geral mais caro que os livros, são consumíveis, necessitando ser compradas todos os anos e possuem erros grosseiros (ARRUDA, KINJO, & BARBOZA, 2008, p.13).

O pesquisador Marcelo Lellis (2007), também apresenta em sua pesquisa, diversos argumentos em busca das razões do sucesso da implementação dos

sistemas apostilados no país e, as possíveis consequências para este fenômeno. No artigo, Lellis afirma que apesar dos roteiros das apostilas tornarem obrigatória a abordagem de certos conteúdos, por outro lado alienam o professor na condução de seu próprio trabalho e compara o professor aos trabalhadores de chão de fábrica:

> Não se pode esquecer que o professor é alienado da condução de seu próprio trabalho, de maneira similar ao operário alienado na linha de montagem. À medida que se retiram dos docentes as possibilidades criativas e as responsabilidades da profissão, mais se reduz a educação à simples instrução e menos se pode esperar dos alunos assim formados. Há mais uma crítica que se faz aos sistemas, especificamente a seu material didático: privilegiariam conteúdos e informações, mas não a reflexão; favoreceriam memorização e reprodução, mas não a autonomia (LELLIS, 2007, p.9-10).

Desta maneira, o ensino apostilado, precariza o trabalho do professor e considera que as crianças conseguirão aprender no tempo estipulado pela organização das aulas sugerida pela apostila. Motta (2001) complementa o raciocínio chamando atenção ao conhecimento parcial e fragmentado, organizado de maneira hierárquica em que um conteúdo é “dito mais importante” que outro:

> O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, consequentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão que as apostilas passam de que esta maneira de organizar o conhecimento é mais ‘prática’, dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingindo está contido naquelas poucas páginas. (MOTTA, 2001, p. 87)

E ainda, acrescentando:

> Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria

> inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino. (MOTTA, 2001, p.88)

Está claro que tal “terceirização do Ensino” exige das escolas a imposição de regras que limitam o trabalho dos professores, que precisam seguir o roteiro para as aulas, dado pelas apostilas. Dos professores se exige que cumpra de maneira inflexível o que pede o material didático, sendo constantemente avaliados e cobrados.

O que não se pode esquecer é que a educação deve ser entendida como uma forma de intervenção no mundo. Intervenção essa que vai além de ensinar conteúdos, mas que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. De forma dialética e contraditória, a educação não assume apenas um ou outro lado, não é apenas reprodutora nem apenas desmascaradora. Tão importante o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético do professor ao ensiná-los (FREIRE, 1996).

Ainda com base nas ideias de Freire, considera-se que não se pode reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos. É preciso exercitar a curiosidade para a produção de conhecimento. É preciso conservar a “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de

comparar, de perguntar.” (FREIRE, 1996, p. 85). Por isso, o olhar crítico dos professores deve estar aguçado, exigente. Deve buscar alternativas e metodologias, questionar incoerências e perpassar as barreiras do conteúdo programado pelo sistema apostilado.

### *1.3 REA – Recursos Educacionais Abertos* [1]

Segundo a definição oficial dada pela Unesco/Commonwealth of Learning, REA – Recursos Educacionais Abertos são “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.” REA não se trata somente de material digital, livros e outros materiais impressos também podem ser considerados materiais “abertos”.

Assim, materiais criados pelas próprias escolas ou por professores, se caracterizam REA quando compartilhados com a comunidade escolar e quando se permite o uso e a alteração do conteúdo original. Diferente dos materiais didáticos fornecidos por editoras, como livros ou apostilas, que geralmente estão sob licença de Copyright[2] e são distribuídos de forma padronizada, os materiais elaborados de maneira artesanal atendem às necessidades específicas daquele grupo de alunos e de professores, e podem ser compartilhados com outros

[1] As informações contidas nesta sessão são norteadas e transcritas livremente com base em “Um caderno para professores” - material disponível na web sob licença Creative Commons – CC—BY – permitindo que distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo que para uso com fins comerciais, contanto que seja dado crédito pela criação original.

[2] O termo Copyright, ou o símbolo © significa “todos os direitos reservados”. Na prática, denota que não é permitido o uso, adaptação ou redistribuição do material sem a expressa autorização do autor. Quando não há nenhuma explicação na página ou no impresso, deve-se assumir que os direitos são restritos.

profissionais da educação.

Os princípios que norteiam o conceito de REA visam a interoperabilidade técnica e legal, que facilite o acesso e a reutilização dos materiais:

- licenças de uso que permitam maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos;
- abertura técnica, no sentido de utilizar formatos de recursos que sejam fáceis de abrir e modificar em qualquer software.

O movimento REA entende que seus colaboradores mais importantes são os professores. Afinal, eles entendem melhor as necessidades dos alunos, conhecem os recursos disponíveis e os contextos de aplicação, além de possuírem um vasto conhecimento em diversas áreas do saber.

Recursos Educacionais Abertos são uma oportunidade aos professores e a toda comunidade escolar para que criem materiais de ensino, compartilhem com outros profissionais e também possam encontrar recursos já existentes para utilizar e adaptar. O movimento REA compreende que, muitas vezes, a escola faz uso de recursos prontos, como livros didáticos ou apostilas, e aos professores e alunos sobram poucas chances reais de engajamento com o material. Sem contar que, em muitos momentos, tais materiais não atendem às necessidades ou ao contexto de trabalho.

Ao utilizar REA, parte-se do princípio que muitos recursos de qualidade já existem e não é necessário sempre “reinventar a roda”. Porém, geralmente os recursos possuem licenças fechadas, como o Copyright e, com isso não permitem modificações, alterações ou cópias. Recursos Educacionais Abertos são diferentes, já que por terem licenças e formatos mais abertos encorajam

modificação. Podemos dizer que a comunidade que trabalha com REA reconhece que nada que criamos é perfeito para todos, e que tudo pode ser melhorado.

Sendo assim, o movimento REA vai além de apenas recursos educacionais: é um processo de engajamento com os recursos didáticos, com o foco em:

- uso e adaptação do que foi criado por outros;
- compartilhamento do que se cria sozinho ou em conjunto com outros professores/alunos.

Um exemplo do uso de REA nas escolas é o projeto “Livro Didático Público” produzido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná e desenvolvido por um grupo de professores da rede estadual de ensino. Os livros abrangem 12 áreas do conhecimento, referentes às disciplinas curriculares. O material é destinado a alunos do Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos, e é facilmente encontrado on-line. Diferentemente dos livros e materiais tradicionais, esse material foi publicado na Internet com uma licença de uso que permite ser baixado, impresso, modificado ou reorganizado por qualquer pessoa. O projeto reduziu o custo do livro didático para o Estado, possibilitando que cada aluno recebesse uma versão impressa do mesmo.

O principal objetivo deste projeto era desenvolver um processo diferenciado de formação considerando o professor como produtor de conhecimento, e não simplesmente formatar cursos em que especialistas dariam sua contribuição, como o que geralmente acontece. O projeto existiu entre 2003 e 2010 e incentivou a produção intelectual dos professores, além de contribuir para o desenvolvimento de conteúdos economicamente viáveis e melhor adaptados

para realidade local (HUNTER, 2012).

## CAPÍTULO 2 – Identificação e Descrição da Escola

> *"Olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica."* (ARROYO, 2000, p. 12).

A Escola Primaveras foi escolhida para este trabalho por implementar há cerca de 20 anos uma proposta pedagógica abrangente e dinâmica, a qual estimula os docentes a produzirem materiais didáticos e trabalhos com projetos para suas turmas. Nesta Escola são atendidas crianças do Ensino Infantil (a partir de 18 meses de idade) ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, até o 5º ano.

O nome original da escola foi preservado e substituído pelo nome fictício Primaveras em razão da garantia exigida pelo Comitê de Ética.

A instituição está localizada no bairro Chácaras Primavera, na zona leste de Campinas, considerado um bairro de classe média alta. A escola está situada a cerca de mil metros da Lagoa do Taquaral, nas imediações da CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz – companhia de luz e energia da região). O processo de urbanização e o padrão de ocupação desta área ocorreram principalmente pela valorização das terras, devido à localização geográfica favorável e proximidade com bacias hidrográficas. O bairro constitui-se com poucas ruas, sendo a maioria com nomes de flores. Seus quarteirões ou quadras são bastante extensos, fugindo à regra dos demais bairros no entorno. Além disso, o bairro fica próximo de polos tecnológicos, universidades, áreas industriais e estabelecimentos de grande porte (PLANO ESCOLAR, 2012, p. 5).

Segundo o site da Escola Primaveras, "toda escola tem a sua identidade" e a característica buscada pela equipe é a sintonia entre:

- a construção de conhecimento e a aprendizagem;

- a interação e a criação de vínculos afetivos e sociais;
- a motivação e a criatividade;
- a criação de regras/limites e a responsabilidade;
- o respeito / ética e a cidadania;
- a proposta pedagógica e a formação da equipe de educadores.

A metodologia de ensino da Escola se fundamenta em diferentes teorias que agregam valores sócio-construtivistas. Quanto à orientação curricular, a escola atende aos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e estimula que grande parte do material didático-pedagógico seja elaborado pela própria equipe da escola. As professoras da Escola também promovem a observação do meio ambiente possibilitando a ampliação do repertório e das vivências das crianças. Do mesmo modo, os alunos “são estimulados a desenvolver o raciocínio lógico através de situações-problema, integrando as operações matemáticas com os demais conteúdos.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012 p. 1).

A Escola desenvolve projetos interdisciplinares que são desenvolvidos pela coordenação em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também existe um investimento em projetos de literatura integrados, que visam despertar o interesse das crianças para a literatura, arte e outras linguagens com muitas atividades, experiências, músicas, filmes e pesquisas. O material didático convencional é utilizado como um complemento ao trabalho pedagógico da escola, não sendo a sua diretriz (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 12-13).

A. foi convidada a participar do presente trabalho por ter sido indicada pela direção da Escola como uma boa profissional do ensino fundamental e, principalmente por produzir materiais didáticos de destaque em seus projetos,

como jogos e exposições.

## *2.1 O projeto de ensino da Escola e o Trabalho com Projetos*

Segundo consta no Plano Escolar, a Escola optou pelo trabalho de ensino-aprendizagem por meio de projetos, pois citando Fernando Hernandez, acredita-se que diante de novas maneiras de abordar o objeto de estudo existe mudança nas atitudes dos adultos, que se convertem aprendizes (PLANO ESCOLAR, 2012, p.8-9). Desta maneira, a Escola deixa a entender que o trabalho por projetos é também formação para os professores, que encontram sempre maneiras novas e diferentes dimensões ao tratar cada tema, de acordo com o grupo.

Para as pesquisadoras Rosaura Soligo e Rosana Dutoit projetos são:

> Situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Contextualiza as atividades e, embora não necessariamente, podem ser interdisciplinares. (ACRE, 2009, p. 35)

Isto posto, projetos não precisam ser interdisciplinares. Pode-se trabalhar com um eixo temático ou temas específicos, o docente tem a possibilidade de elencar prioridades, equilibrar o tratamento de conteúdos e, portanto, articular os conhecimentos otimizando o tempo em sala de aula. O importante é ter clareza naquilo que se quer ensinar, no que é importante que as crianças aprendam:

> A questão didática de fundo, que deve orientar as escolhas todas a serem feitas em relação a o que e como ensinar, é sempre a mesma: qual o objetivo em relação à aprendizagem das crianças. Isso significa dizer, de outro modo, que os conteúdos (o que vai ser trabalhado) e as metodologias (de que forma) são desdobramentos da razão principal de qualquer proposta consequente de ensino: aquilo que se considera necessário ou importante de aprender. (ACRE, 2009, p. 93)

Mas qual é a relevância do trabalho com projetos e o que este trabalho propicia? Entre outras razões, trabalhar com projetos possibilita:

> • tomar a criança como protagonista da própria aprendizagem;
> • elaborar, conjuntamente com a turma, algumas propostas a serem desenvolvidas;
> • experimentar, na prática, a construção coletiva de um empreendimento, o que tende a fortalecer o 'espírito de grupo';
> • construir algumas certezas compartilhadas e discutir incertezas;
> • contextualizar as propostas, o que é sempre uma vantagem pedagógica;
> • aproximar a 'versão escolar' e a 'versão social' de práticas e conhecimentos tomados como conteúdos e planejar situações didáticas que se assemelham ao que acontece fora da escola;
> • responder ao mesmo tempo a objetivos didáticos e objetivos de realização do aluno, nem sempre coincidentes;
> • trabalhar a favor de dois produtos ao mesmo tempo: o que é previamente definido por todos como tal e – o mais importante – o aprendizado decorrente do projeto. (ACRE, 2009, p. 34)

Como demonstrado na lista acima, não são poucas as decisões que sustentam as propostas que se faz diariamente para as crianças. As decisões de planejamento e desenvolvimento de projetos têm a ver com algumas respostas e perguntas básicas:

— por que ensinar? (os objetivos)

— o que ensinar? (os conteúdos)

— como ensinar? (o tratamento didático)

— quando ensinar? (em que tempo).

Por conteúdos, as autoras do caderno estadual "Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental", Rosaura Soligo e Rosana Dutoit, propõem:

> conteúdo é tudo o que é objeto de trabalho intencional na escola, seja o que se pode comunicar diretamente ou o que só é possível criar contextos favoráveis para que os alunos desenvolvam por si mesmos – como atitudes (interesse, respeito ou empenho, por exemplo) e certos tipos de procedimento (como compreensão, reflexão, inferência ou generalização, por exemplo). (ACRE, 2009, p. 91)

Ou seja, esta é uma concepção ampla que não está ligada diretamente aos conteúdos curriculares propostos pela organização linear dos materiais didáticos preparados por editoras. Esta concepção garante liberdade e autonomia aos docentes para a escolha de conteúdos, pois estes sabem o que é importante e necessário ensinar àquele grupo de alunos com quem convivem durante o ano letivo cotidianamente.

No Plano Escolar da Escola, a equipe afirma que “o trabalho com Projetos não se limita a buscar informações, mas ajuda os alunos a trabalhar com elas, a construir critérios, a dialogar com a informação e supõe uma participação efetiva dos alunos.” (2012, p. 08). A sugestão de tais conteúdos pode, em alguns momentos, partir da curiosidade e do interesse dos alunos. Porém, é essencial que os professores “a partir do que supõem ser mais pertinente para a aprendizagem da turma a partir de seus conhecimentos prévios e dos objetivos colocados naquele ano escolar” (ACRE, 2009, p. 94) sejam os responsáveis pela escolha. Sendo assim, “até mesmo as propostas que possam vir a ‘surgir naturalmente’ ou ser do interesse da turma precisam estar condicionadas a esse critério” (ACRE, 2009, p. 94).

Durante o trabalho com projetos, e não apenas no final, recomenda-se reservar alguns momentos para a reflexão e avaliação, tanto para as crianças quanto para o professor. Nestes momentos será possível redirecionar os rumos do projeto, caso necessário, monitorar o andamento das atividades em relação ao plano inicial, etc. Este processo de reflexão sobre o percurso de aprendizagem é também chamado de metacognição ou reflexão metacognitiva e proporciona a tomada de consciência acerca do que se projetou e do que de fato aconteceu

(ACRE, 2009).

Finalmente, e não menos importante, o trabalho por projetos exige que sejam realizados registros de seu desenvolvimento, para que não apenas o professor que o conduziu possa relembrar e refletir, mas para que seus colegas e outros professores conheçam o projeto e aprendam juntos a desenvolver e melhorar projetos futuros.

Tal processo de troca, avaliação e crítica é também formação docente em serviço, porque “a produção de conhecimento pedagógico se dá exatamente dessa forma: a partir das propostas planejadas, desenvolvidas, avaliadas, refletidas, documentadas e socializadas” (ACRE, 2009, p. 106).

## *2.2 Uma professora autora de material didático*

Os dados a partir daqui relatados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, realizada na Escola Primaveras, com uma professora de ensino fundamental I que trabalha com materiais didáticos criados por ela mesma, em paralelo ao uso do livro didático sugerido pela escola. Outras fontes de informação são documentais e bibliográficas, para discussão e análise do tema.

A. obteve sua graduação em pedagogia, pela UNICAMP e atualmente está matriculada no mestrado, na mesma universidade, na área de estudos da memória.

O emprego como professora na Escola Primaveras foi sua primeira experiência docente. A professora ingressou na Escola em 2011, logo após a conclusão do curso. Durante dois anos, lecionou para o 5º ano e, na época da entrevista estava com uma turma de 4º ano.

Seu contato com projetos de ensino se deu nas disciplinas de estágio, na Faculdade de Educação, com o professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, onde elaborou pela primeira vez um projeto para a escola na qual realizou o estágio obrigatório.

Quando questionada sobre qual a relevância de um projeto como este no seu trabalho pedagógico, a professora A. conta que ao sair da faculdade estava um pouco chateada com o curso de Pedagogia, pensando “que a escola não servia pra nada, que professor já não servia pra nada e o curso tinha perdido um pouco de sentido”, mas ao começar a trabalhar percebeu que “conseguia construir conhecimento de outras formas, a ver que não é somente usar um livro [didático]”. Ela acredita que em escolas como esta, onde existe uma “outra proposta e também nas escolas do Estado, o professor tem mais liberdade para trabalhar com atividades”. Ou seja, é na sala de aula que a docência acontece.

Assim como a professora, outros educadores já se sentiram nessa situação ao se deparar com os obstáculos e desafios da profissão docente. Miguel Arroyo reflete sobre esta auto-imagem do professor, com saudade de outros tempos:

> Às vezes, diante da figura do professor sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade. (ARROYO, 2000, p. 13).

A professora A. opinou sobre a possibilidade de trabalhar com autonomia, com criação de materiais didáticos e elaboração de projetos na escola:

> É uma forma que eu vejo da educação fazer sentido. Eu sempre estudei em escola pública, sempre naquela educação tradicional mas eu lembro de tudo que era diferente. Eu tive contato com teatro na escola, com 9 anos e eu continuo praticando até hoje, pra mim é isso.

Desta forma, mais uma vez, sua afirmação vai de encontro às reflexões de Arroyo sobre o ofício dos professores. O autor acredita que

> Só reconstruiremos nossa imagem de pedagogos na medida em que nos reencontraremos com a infância que nos dá sentido. Infância e adolescência que cada dia estão mais desafiadoras nas ruas e também nas escolas. (ARROYO 2000, p. 15)

Além disso, ao refletir sobre suas atitudes presentes e passadas, a professora busca um entendimento maior sobre sua própria prática, compreendendo-a a partir de sua história de vida. Assim como afirma Gusmão:

> Cabe ao educador um exercício constante de compreender-se a si mesmo, resgatando sua infância na infância do outro, resgatando as experiências vividas por ele e pela criança, pelo jovem e, também, por adultos significativos que mediaram seus caminhos em busca de outros horizontes, buscando compreender a razão de suas práticas e também seus limites; questionando o que acredita ser correto e abrindo seu espírito a outras narrativas, em particular, aquelas contadas pelo mundo da infância e da juventude. (GUSMÃO, 2003, p. 210)

A professora entrevistada acredita que o trabalho com projetos possibilita maior proximidade com os alunos, ter conhecimento do que eles querem e “até onde podem ir”. Ela afirma que existe uma proximidade com os alunos e que trabalhar com projetos gera uma relação de respeito entre ela e as crianças, uns com os outros, sem que seja necessário o uso de sua autoridade como professora — “eles me respeitam porque querem fazer as coisas junto comigo e não porque eu mando respeitar”. Da mesma maneira Paulo Freire (1996, p.91)

nos coloca que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” quando se refere a professores autoritários e àqueles que não se esforçam para estar à altura da complexa tarefa que é ensinar.

Os projetos elaborados e trabalhados na escola são discutidos em grupo nas reuniões com a direção, os docentes e os pais. Os materiais podem ser utilizados por outras turmas e outras professoras e, segundo a entrevistada, existe muito apoio entre a direção e as professoras da escola.

Para a turma deste ano a professora elaborou um jogo especialmente voltado ao ensino de história. As regras se baseiam no jogo de tabuleiro mundialmente conhecido: *Interpol* (comercializado no Brasil pela *Grow*). Neste jogo alguns jogadores são detetives e precisam seguir os rastros deixados pelos outros até, enfim, chegar à informação buscada. Na adaptação da professora A., os alunos precisariam utilizar informações sobre descobrimento do Brasil e Brasil Colonial para chegar aos resultados esperados. Em consonância com a Proposta Pedagógica da Escola, que afirma: “Os jogos desenvolvem a linguagem e as habilidades sociais, pois levam as crianças a negociar com os colegas as regras e a divisão de papéis” (2012 p. 5), a professora possibilitou o trabalho com conteúdos, de maneira lúdica e interessante, estimulando os alunos a buscarem pelas respostas para prosseguir com o jogo, trabalhando em grupo e agregando conhecimentos.

Sendo assim, o trabalho realizado por ela em sala de aula vai de encontro aos PCNs e a Proposta Pedagógica da Escola, que apoia a ideia de ensino

> Enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social, utilizando para isso os conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2012 p. 10)

Durante a entrevista, a professora A. explicou que existem na Escola duas propostas diferentes de projetos. Existe um projeto de leitura trimestral, seguido por uma série de atividades, geralmente produzidas pela diretora da Escola. Geralmente, este trabalho segue um formato padrão, impresso pela escola, como um livreto. Outros temas também podem ser trabalhados, como culinária, folclore ou mesmo matemática, português. Fora este, as professoras podem agregar informações e criar atividades complementares, que não precisam estar registradas de forma escrita, no projeto formal.

Segundo a professora entrevistada para que um novo projeto seja iniciado com sua turma, duas situações podem ocorrer: às vezes as crianças ficam curiosas com o conteúdo do livro didático e se mostram interessadas em aprender mais sobre aquele assunto. Em outras vezes, trazem outro assunto para ser discutido na sala. Ela afirma: “Eu gosto muito de partir da curiosidade, do que a criança está trazendo pra dentro da sala de aula. E a partir disso, eu monto algumas atividades, o planejamento. Mas assim, as atividades do projeto acontecem mesmo no dia a dia e nem sempre naquele formato padrão de projeto”.

Independente de qual for a origem, a professora monta um projeto e uma série de atividades para tratar daqueles temas, geralmente em formato de jogos. Para deixar registrado, muitas vezes as atividades são incluídas no projeto padrão impresso da Escola, mas, em geral, ocorrem de forma mais livre, no cotidiano da sala de aula.

Curiosidade é um termo lembrado diversas vezes pela professora enquanto conversamos. E curiosidade é essencial para quem ensina e para quem

aprende:

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto move. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86)

A professora A. optou por não utilizar o termo *projeto* com os alunos, mas sempre que possível propõe atividades diferenciadas e dá autonomia para que eles exponham suas vontades e digam algo que querem estudar. Então, ela analisa as possibilidades e vai delimitando o que pode ser feito. Quase toda pesquisa e confecção dos jogos são feitas por ela, em horário extraescolar, o que nos relembra que “a educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério.” (ARROYO, 2000, p. 18).

Questionada sobre a fundamentação pedagógica, ou o subsídio teórico dos projetos, a professora autora me relatou que para elaborar os projetos existe sim uma base teórica, de autores como Fusari, Freinet e Paulo Freire, mas também a sua “intuição pedagógica”. Com isso ela quer dizer que o tempo e a experiência, lhe ensinaram que os projetos precisam ser pensados coletivamente e que é preciso conhecer as pessoas a quem esse projeto se destina, pois em alguns casos quando ela levava as ideias do projeto já previamente delineadas, se deparava com outras necessidades e precisava recomeçar.

Ela afirma que as leituras de Paulo Freire lhe ajudaram a compreender que os projetos devem ser realizados de forma “mais horizontal”, com trabalho conjunto. A professora utiliza alguns recursos de Freinet, como o jornal de parede e a assembleia, porém de forma adaptada de acordo com a realidade de sua sala

de aula e alinhadas com suas considerações pedagógicas próprias.

Para promover o trabalho com conteúdos escolares a partir do projeto, geralmente, a professora utiliza materiais concretos em suas aulas. Ela afirma, que “apesar de dizerem que no 4º ano já é para os alunos compreenderem o conceito de abstrato, tem muita coisa que com atividades e materiais concretos ficam mais claras de serem entendidas, além de saciar a curiosidade das crianças”.

# CAPÍTULO 3 – Identidade e Autonomia Docente

> *"Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam."* (ARROYO, 2000, p. 19)

Afinal, quem são estas pessoas, por que escolhem estudar a educação? Por que escolhem ser professoras (es)? Há atualmente uma gradativa desvalorização destes profissionais, além das pressões e dos fatores como violência, insegurança, sobrecarga de trabalho, insuficiência de recursos, entre outros. Autores e estudiosos da área também se perguntaram sobre as motivações e expectativas destas pessoas e, este capítulo se debruça sobre algumas obras para entender a identidade da professora, as funções implícitas neste trabalho, cujos nomes podem ser muitos: professora, mestre, dona, tia, docente...

Para Arroyo (2000), o trabalho do professor é definido como um ofício, um fazer artesanal, e sua perícia não se perdeu ao longo dos anos, nem pela técnica ou tecnologia:

> O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias, da TV, da informática aplicados à educação conseguirão prescindir da perícia dos mestres. Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes pela espécie

> humana ao longo de sua formação. (ARROYO, 2000, p. 18)

Em concordância com o autor, penso que a possibilidade de criar projetos e material didático para sua turma, levando em conta as especificidades e interesse daquele grupo implica em pesquisa, tempo e perícia por parte da professora. Tais ações personalizadas possuem valor imensurável para as crianças e para o desenvolvimento profissional docente, e não podem ser facilmente substituídas pelo uso de livros, apostilas ou outros materiais apenas.

Identidade representa um conjunto de práticas sociais e vivências que os sujeitos estabelecem ao longo de sua existência. Ela é influenciada histórica e culturalmente e, no processo de sua constituição, os sujeitos são ativos e vão no decorrer do tempo se apropriando, ou não, daquilo que lhes é apresentado por outros. A identidade é um processo inacabado que passa por numerosas transformações, porém, ao mesmo tempo, apresenta permanência e características fixas em seu núcleo.

A identidade está relacionada à ideia de alteridade, ou seja, é imprescindível que exista o “outro” neste processo que é socialmente constituído desde o início de nossas vidas. Por exemplo, diversos fatores nos são atribuídos pelo outro como: nome, sobrenome, vestimentas, lugares pelos quais passamos e hábitos que cativamos. Desta maneira, interiorizamos e tomamos como nosso aquilo que nos atribuíram em alguma instância de nossa vida.

Também é possível afirmar que a identidade se movimenta ao longo da história dos sujeitos, na medida em que estes se deparam com comparações e combinações, igualdades e diferenças em relação a si mesmo e aos outros, apresentando sempre a possibilidade de transformar-se, de “vir a ser”. Tal

possibilidade de assumir posicionamentos de concordância ou divergência em relação ao outro, mantendo para si algumas características e escolhas permanentes para toda a vida fazem parte do processo de constituição da identidade.

Ao considerarmos a materialidade como categoria da identidade, esta se apresenta nas manifestações e ações dos sujeitos, na maneira como os humanos atuam e modificam o mundo, e também como são modificados por ele simultaneamente.

As atividades de cada um permitem aos sujeitos que a identidade se transforme subjetivamente. Por exemplo, diversos indivíduos atuam na profissão de professores, mas cada um apresenta singularidades e ao mesmo tempo coincidências para o mesmo papel. Neste caso, a identidade é também instituída de normas, valores, regras e expectativas em relação à função de professor, tais pré-suposições determinam o que se espera em relação a este profissional e supõe a maneira como este deverá agir. Porém, é o próprio indivíduo que decidirá o que seguir e o que fazer acerca destas expectativas. Ou seja,

> O fazer da identidade traz em parte igualdade entre os indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas também traz a diferença na forma como cada um se identifica com esse papel. (FREITAS, 2006, p. 65)

Existem quatro fatores que fazem parte da constituição da identidade, Ciampa apud Freitas (2006) apresenta e exemplifica:

• Objetividade: é aquilo que o indivíduo concretiza, vive, é o que ele tem sido e vivido;

• Normatividade: são as normas que regulam a vida social e que o

indivíduo leva em consideração para desempenhar e constituir sua identidade;

• Intersubjetividade: é a relação do indivíduo com o outro tendo como mediadora a linguagem;

• Subjetividade: é a própria constituição do ser que vai se dando a partir da combinação desses elementos, é a apropriação do indivíduo das coisas que lhe são postas pelas relações sociais.

Sendo assim, pode-se afirmar que identidade “seria o desenvolvimento e a atuação por parte do indivíduo de papéis incorporados de significado, que se personificam, e são pré-supostos pela sociedade através das relações interpessoais.” (FREITAS, 2006, p. 68) As emoções e a linguagem servem como mediadores no processo de conflito e interiorização dessas determinações. Os sujeitos apropriam para si aquilo que se estabelece nas práticas sociais, mas, ao mesmo tempo, o que lhes parece único é também semelhante ao outro. É na relação com o outro que se constrói a identidade, em processo de interação.

A identidade profissional vai, desta maneira, sendo formada paralelamente a todos os outros papeis assumidos pelos sujeitos em sua trajetória com a família, a sociedade e etc. Para os profissionais docentes, mais do que em muitos outros atores sociais, seu fazer e seus saberes estão engendrados em sua identidade.

Baseada em Severino (1996) que propõe a vida docente sendo configurada por meio de dimensões produtivas, sociais e simbólicas, Freitas explica:

> E para a construção da identidade do professor tem-se como uma das exigências sua capacitação no domínio do saber teórico, não só como acesso à sua formação, mas como mediação de seu trabalho. O primeiro aspecto da identidade do professor é sua condição de mediador cultural. No entanto, a educação também é uma modalidade de trabalho prático, de intervenção social. Ela é uma prática produtiva, seu produto imediato não é material, mas é

> um produto socialmente útil e por ser uma modalidade de trabalho exige competência técnica, sendo esse um outro elemento necessário para a construção da identidade do professor. (2006, p. 70)

Portanto, há importância na valorização da formação docente dentro e fora do ambiente escolar. A formação continuada faz elo entre a profissão e a construção da identidade docente, especialmente pelo seu caráter conjunto e pela interação da classe educativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos, os quais retratam como função social para a escola a proposta de um ensino que proponha vivências e garantia de uma educação para a vida, e não apenas da apreensão de conteúdos. Paulo Freire (1996, p.38) propõe que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” de maneira permanente, em caráter de formação.

Para garantir e proporcionar tais experiências, portanto, o professor precisa ter autonomia para selecionar a ordem dos conteúdos a serem trabalhados, criar condições favoráveis para o aprendizado e progresso de seus alunos. É necessário também que reflita sobre suas condições de trabalho, que se auto-avalie e determine sua melhor forma de atuação, pois somente com tais reflexões, ele poderá melhor organizar e compreender sua ação docente. (CONTRERAS, 2003).

Para depreender o conceito de autonomia dos professores, Contreras propõe que:

> [...] podemos entender por autonomia como chave para a compreensão de um problema específico do ofício educativo, uma característica que se nos revelará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. (2003, p. 59)

Ou seja, neste momento o autor explicita que ter autonomia é fazer com que o profissional desenvolva qualidades na prática educativa. Porém, para que tal qualidade se desenvolva é necessário considerar autonomia para além de um valor humano, mas como possibilidade para compreender situações determinadas.

Todavia, ao considerar a docência como ato de ensinar, pesquisar e gerir; não se pode deixar de lado a autonomia dos trabalhadores docentes comprometida por alterações estruturais, desvalorização profissional, fragmentação dos saberes e etc. (CONTRERAS, 2003). Ao falar de autonomia, desvalorização e formação docente, muitos questionamentos podem ser feitos. Em diversas situações, os novos modelos de gestão e o uso restrito aos materiais didáticos condicionam a prática docente à interpretação de um livro, como quem lê receitas ou repete falas. Se hoje já se ouve tantas críticas às limitações da formação dos professores, o que será do futuro quando, de fato, só se espera do professor que saiba cumprir prazos e executar planos? (BERTRÃO, 2012).

O material didático possui seu papel, valor e importância além de ser uma ferramenta bastante útil. Porém, o que está em questão é o direito do professor utilizá-lo da maneira que melhor lhe convir, com base nas necessidades de sua turma, em sua avaliação acerca do material e em suas convicções e reflexões acerca do ato educativo, elaborando estratégias que acrescentem vivências e conhecimentos para os alunos.

## *3.1 Aprendizagem Docente na Escola*

Ao longo da história, pode-se observar que a formação de professores acontece majoritariamente nos espaços formais. Mas tal modelo de formação continuada parece não conseguir “dar conta dos complexos desafios que se colocam para o magistério” (PRADO, MORAIS & ARAUJO, 2012, p.95) e vem sendo criticado. A grande acusação é que tais modelos de formação assumiram um modelo de racionalidade técnica no qual não existe espaço para a “construção de práticas formativas potencializadoras do resgate de memórias, histórias e narrativas das professoras em formação” (PRADO, MORAIS & ARAUJO, 2012, p.95)

A perspectiva adotada neste texto compreende que

> formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. (PRADO & CUNHA, 2012, p.102)

A escola é, portanto, um espaço legítimo de produção de saberes e para entender a legitimidade dos conhecimentos adquiridos na formação docente continuada e em serviço é preciso questionar e problematizar a ideia de que somente universidades, secretarias e demais centros de formação exteriores à escola são os lócus privilegiados e valorizados na produção de conhecimento.

A aprendizagem docente, comumente se inicia em um curso superior de pedagogia ou licenciatura e se estende, de forma contínua ao longo do exercício profissional. Tal aprendizagem se dá em “situações informais e formais, realizadas na própria escola ou fora dela, incluindo desde reuniões abertas até

cursos bem estruturados de capacitação, aperfeiçoamento, extensão etc.” (PENIN, 1994, p.102).

Ao considerar a formação docente em serviço, reconhece-se, portanto, a professora como sujeito adulto em busca de autoconstrução, muito além de metodologias e métodos para ensinar conteúdos. Tal formação passa a ser assumida como possibilidade de crescimento pessoal e profissional, perspectiva de mudanças e forma de resolução de problemas. Desta forma,

> A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstroem práticas e teorias. É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. (PRADO & CUNHA, 2012, p.103)

Algumas situações que possibilitam formação em serviço na escola são:

> Reuniões pedagógicas, conselhos de classe, HTP (horário de trabalho pedagógico), horas-atividade, além dos contatos informais do professor com diferentes atores da escola, especialmente os colegas. (PENIN, 1994, p. 108)

Também se observa na escola outras situações de formação docente em serviço. A elaboração de material didático, autoral e personalizado é uma dessas situações. A professora deixa de ser consumidora e passa a ser produtora de fazeres e projetos, “conjugando as experiências passadas com as possibilidades de futuro, reafirmando-se, dessa forma, como sujeitos do conhecimento.” (PRADO, MORAIS & ARAUJO, 2012, p.59).

Arroyo afirma que ainda há muito de artesanal no ofício docente:

> Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendam ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduram. Há uma resistente cultura docente. (2000, p. 19)

Por meio deste trabalho artesanal intrínseco na identidade e na cultura docentes, quando a professora busca atender uma demanda de seus alunos, pesquisando e elaborando materiais para sua turma existe, neste processo, formação docente em serviço, construção legítima de saberes. A formação é, portanto, um processo e não um produto:

> Admitindo que a formação é um processo multideterminado que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto. (PRADO & CUNHA, 2012, p.105)

No Plano Escolar da Escola Primaveras, onde a professora A. leciona, o trabalho autônomo e o planejamento das atividades é incentivado

> […] cada professor tem a sua forma de encaminhar o trabalho, o seu perfil, a sua personalidade, o caráter tão individual e particular de cada um, no entanto, é primordial que tenham clareza de onde querem chegar, através do planejamento das ações e estratégias, de maneira a estimular os alunos para a reflexão, argumentação e o posicionamento crítico. (PLANO ESCOLAR, p. 4)

Desta maneira, a Escola reconhece-se como lugar legítimo para a

produção de saberes, local onde os professores constroem e reconstroem seus saberes, por meio de suas experiências no exercício de sua profissão, deixando de lado a ideia de que a prática é o momento de aplicação das teorias passando a ser concebida como o lócus da produção do conhecimento (PRADO & CUNHA, 2012).

# 4. Considerações Finais

Um projeto, como já diz o nome, é uma projeção, uma ideia, é algo que se deseja fazer. Nem sempre as atividades acontecem conforme o projetado. E isso é também aprendizado, a professora avalia seu trabalho, troca as experiências com os colegas e aperfeiçoa as ideias para uma próxima data. A proposta de trabalho com projetos

> representa uma oportunidade ímpar para cada professor aprender o que pretende abordar com as crianças e não teve ainda a possibilidade de saber, não só sobre os temas e as formas de abordá-los, mas sobre os instrumentos mais pertinentes para sistematizar os dados produzidos pela pesquisa, como resposta às perguntas das crianças e à questão tomada como central do ponto de vista didático. (ACRE, 2009, p.108)

Desta maneira, por meio do trabalho com projetos a professora está ensinando e sabe o que está sendo ensinado por ela. É possível questionar o material, modificá-lo e adaptá-lo à realidade de sua turma, de sua escola.

É claro que o caso da professora entrevistada a situação é bastante diferente da grande maioria das escolas do país, pois ela leciona em uma sala com poucos alunos, em uma escola particular de bairro nobre e que incentiva o trabalho docente para além do uso de materiais didáticos. Porém, seu trabalho mostra clareza em alguns conceitos comuns a todas as salas de aula: ela sabe que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo, sabe que o papel do professor é o de mediar o conhecimento entre ela e seus alunos e, por isso, promove práticas pedagógicas que proporcione o aprendizado para todos.

Atividades personalizadas e interações ativas propõem aos docentes e

seus alunos a identificação com suas funções sociais e como pertencentes a um grupo. ARROYO (2000) afirma que uma pluralidade de dimensões entra em foco em tais processos de produção e permitem ao professor que enriqueçam sua docência e alarguem sua identidade:

> “Na medida em que formos dando mais tempo a essas atividades ou interações ativas iremos criando outra cultura escolar e profissional. As turmas e os seus mestres irão se identificando como um coletivo que aprende dos mestres e dos outros, que pesquisa, planeja, decide, produz, intervém, encontra, significa, confronta significações e interpretações. Registra e apresenta produtos. Produzem um saber pragmático e teórico. Nesses processos de produção – aprendizagem coletiva entram em jogo uma pluralidade de dimensões humanas, cognitivas, afetivas, éticas, identitárias, ativas, etc. Dimensões que ultrapassam a preocupação legítima, o interesse e o domínio da matéria. Os discentes se formam, aprendem competências e saberes centrais para sua vida e os docentes enriquecem sua docência. Alargam sua identidade.” (ARROYO, 2000, p. 159)

A elaboração de material didático precisa ser estimulada, os materiais devem ser compartilhados e aperfeiçoados; tal processo já ocorre dentro da escola onde a professora entrevistada para esta pesquisa trabalha, mas retomando a ideia dos Recursos Educacionais Abertos é preciso fazer mais: a disponibilização dos recursos elaborados na Escola poderia acontecer na internet, para que outros professores pudessem utilizar e debater sobre os materiais. Além disso, há a demanda de políticas públicas que discutam e valorizem os recursos educacionais, apoio às escolas e professores que criam e questionam os materiais didáticos, assim como ocorreu no Projeto Folhas, o precursor do material didático público no Brasil.

Este trabalho de conclusão de curso visou reafirmar que a educação precisa ser vista não como uma mera reprodução ou transmissão de saberes, mas sim como libertadora, dinâmica, com a finalidade até mesmo de colaborar

com a mudança na estrutura social vigente. Para oferecer educação de qualidade e encarar os novos desafios da profissão docente “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional.” (LIBÂNEO, 2010, p.12).

Acreditamos ser necessário problematizar tanto o uso de materiais didáticos como única ferramenta de ensino, visando qualidade e padronização, como também o não uso de materiais. Cabe ainda o questionamento sobre quais as concepções de educação que são assumidas em cada uma dessas situações e qual o papel atribuído aos professores nas escolas e salas de aula. A padronização do ensino é tecnicista e limita alunos e professores, impedindo a criatividade, a criticidade, conhecimentos e vivências dos indivíduos essenciais para a formação humana. Ao seguir o roteiro de um livro didático ou apostila, como quem segue uma receita, afirma-se que existe uma “cultura autêntica e universal, que precede o universo escolar e atende a todas as necessidades” (BERTRÃO, 2012, p. 38). Desta maneira, o trabalho e os saberes se determinam de fora da escola para dentro, sem que exista espaço e tempo para atentar-se às demandas reais trazidas pelos alunos, seu contexto e sua realidade, dentro de cada sala de aula.

Entretanto, não era o objetivo desta pesquisa abordar até onde a autonomia dos professores para elaborar material didático interfere na aprendizagem das crianças e em seu desempenho nas avaliações. Também não procuramos criticar as escolas que escolhem determinado material didático padronizado e o utilizam por anos a fio na instituição; tais questões poderão ser aprofundadas em estudos posteriores.

# REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Oficio de Mestre: Imagens e Auto-|Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

ARRUDA, E. E.; KINJO, C. N.; BARBOZA, M. M. O processo de mercantilização do ensino no nível fundamental e médio, em uma capital brasileira de porte médio. In ANAIS da VIII JORNADA do HISTEDBR, julho/2008.
Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html> (último acesso em 24/06/2013)

BERTRÃO, P. M. C. A Mistificação Dos Sistemas Apostilados De Ensino. UNICAMP, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Temas Transversais. Secretaria da EducaçãoFundamental, Brasília, 1997.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Cadernos de orientação curricular: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2, Rio Branco, 2009.

BUNZEN,C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In Congresso de Leitura no Brasil- COLE, ano XIII, junho/2001.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CIAMPA, A. C.; KOLYNIAK, H. M. R.; ALMEIDA, J. A.M. Identidade – Metamorfose – Emancipação. Mini-curso apresentado no 13º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social: Múltiplos lugares de Produção e Ação da Psicologia Social. Belo Horizonte, 2005.

CONTRERAS, J. D. A Autonomia da Classe Docente. Portugal: Porto, 2003.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas / SP, n. 28, 2012.

DIAS, E. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. In Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, Uberlândia/MG, maio/2010.

EDUCAÇÃO ABERTA. Sobre esse caderno. Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.educacaoaberta.org/wiki>. (último acesso em 10/04/2013)

ESCOLA ATIVA. Disponível em: <http://www.escolativa.com.br/2012/index.php> (último acesso 10/04/2013)

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. D. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. 2006, 144p. Dissertação de Mestrado - UNICAMP, Faculdade de Educacao. 24/02/2006, Campinas.

FREITAS, N. K., RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Revista da Pesquisa 3, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf.>

GERALDI, J. W.. A aula como acontecimento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A Domesticação Dos Agentes Educativos: Há Alguma Luz No Fim Do Túnel. Revista Inter Ação, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In GÓES, M. C. R. de e SMOLKA, A. L.B. (Orgs.) A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação. Campinas (SP): Papirus, 1997, p.

11-28)

GUERRA, T. C.. Literatura em sala de aula: o ensino e a aprendizagem da palavra escrita pela emoção na arte. UNICAMP, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, um processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. In Revista Pro-Posições, vol. 14, N. 1 (40), janeiro/ 2003

HUNTER, M. L. Projeto Folhas e Livro Didático Publico. In: SANTANA, B., ROSSINI, C. & PRETTO, N. L. (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa de cultura digital, 2012. p. 235- 239.

KRAMER, S. Leitura e Escrita de Professores - da prática de pesquisa à pesquisa de formação. In XX Reunião Anual da AnPEd, setembro / 1997.

LAVILLE,C e DIONNE, J. A construção do saber. Porto Alegre: Ed. Artes, 1999.

LELLIS, M.. Sistemas De Ensino Versus Livros Didáticos: Várias Faces De Um Enfrentamento. 2007. São Paulo: Abrale. Disponível em: <www.abrale.com.br> (último acesso em 30/10/2012).

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, C. E S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

PENIN, S. T. S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PLANO ESCOLAR. Escola Ativa – Educação Infantil E Ensino Fundamental. Campinas, SP. 2011.

PRADO, G.V.T, MORAIS; J.F.S; ARAUJO M.S. Extensão e formação docente na escola: projetos em diálogo In Extensio: revista eletrônica de extensão, v. 9, nº 13, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br>. (último acesso em 10/04/2013).

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Escola Ativa – Educação Infantil E Ensino Fundamental. Campinas, SP. 2012.

RIZZATTI, M. E.. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. Educ. Rev., Belo Horizonte, n. 47, 2008

SANTOS, M. M.;VERÍSSIMO M. V. B. Apostilas E Perda Do Conhecimento Dos Estudantes: Uma Relação Necessária Para A Manutenção Do Sistema Capitalista? Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_37338788847.pdf> (último acesso em 10/04/2013)

SEVERINO, A. J. O. Pedagogo no Terceiro Milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder. In: COMISSÃO DE PUPLICAÇÕES DA FEUSP. Identidade do Pedagogo. São Paulo: FEUSP, 1996.

VYGOSTKY L. S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1956/2000.

WESTPHAL, R. B. Identidade e formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação—EDUCERE, outubro/ 2009.