

Giseli Barreto da Cruz
Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Monique Andries Nogueira
(ORGANIZADORAS)

Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões.

Editora Quartet

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)

Rio de Janeiro, 2014

DIDÁTICA E DOCÊNCIA:
ENSINAR, APRENDER E ENSINAR A ENSINAR
Alda Junqueira Marin

A atividade docente, tão antiga quanto a criação da instituição escolar, tem estado, nos últimos anos, na mira de políticos, economistas, juristas, jornalistas, pais de alunos e, também, dos educadores e pesquisadores. Seleciono, a seguir, uma breve citação de Névoa (2009) por ser bem representativa dessa constatação, pois, segundo o autor, a educação tem sido uma área em que há *"excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas"* (p. 27, grifos do autor). Sabemos, também, que isso não significa que não existam práticas, mas que estas não acompanham os discursos sobre elas vindos das mais diferentes fontes com inúmeras propostas de mudanças. Nesse cenário, a docência e a formação de professores têm sido particularmente expostas, institucionalmente e em público, sobretudo ligadas à *accountability*, às decorrentes avaliações de desempenho do alunado e, na sequência, dos professores e escolas.

Como consequência, tudo ganha a aparência de que se trata de algo muito simples, que a docência é tema ao qual qualquer pessoa pode, mesmo, se dedicar a tecer considerações, se não por outro motivo, pelo fato de ser uma atividade à qual a imensa maioria das populações já esteve exposta em seu percurso vital.

Entretanto, não é bem assim, e este texto apresenta algumas reflexões sobre o tema com a perspectiva de demonstrar um pouco da sua complexidade, tanto para a compreensão de seu exercício, quanto para seu estudo nas situações de aprendizagem profissional.

Para tanto, o norte das reflexões pautou-se pelas questões: afinal o que podemos dizer sobre o ensino? E sobre o aprender? Quais as consequências para as situações de aprendizagem da profissão? Assim, para responder a essas questões, embora não exaustivamente, são apresentados três blocos dedicados a explorar o ensinar, o aprender e o ensinar a ensinar, ou seja, os aspectos do que se convencionou denominar função docente, e a do estudante, assim como a

que considero fundamental nesse conjunto: a de auxiliar os formandos para o magistério no que tange à contribuição da didática para a profissionalização desses trabalhos.

1 ENSINAR

Neste item são tecidas considerações sobre as ações de ensinar, sobre a práxis em situações em que estejam presentes professores e estudantes. Essas situações podem ser passíveis de vários modos de abordagem, por diferentes perspectivas teóricas, de áreas acadêmicas diversificadas, uma vez que a educação é prática social (Marin, 2005, 2012) e passo a exemplificar algumas delas.

Uma das perspectivas de análise advém das contribuições de pesquisadores que se dedicam ao estudo da linguagem da educação. Nesse conjunto, apontam que o ensino pode ter vários significados, entre eles o de êxito e o de tentativa, ligados, ou não, à intencionalidade. Para essa interpretação benefico-me das leituras de Scheffler (1974).

A partir da caracterização do ensino como tentativa, por ser ativo, o ensino tem subjacente a ideia básica de que seja orientado por e para uma meta; implica esforço para sua consecução; toma tempo. Essa tentativa tanto pode resultar em êxito quanto em fracasso. O êxito da ação, de um lado, relaciona-se à obtenção dessa meta que é vinculada, necessariamente, à aprendizagem. De outro lado, a ação de ensinar pode resultar fracassada, ou seja, identifica-se que a ação não provocou a aprendizagem desejada. Encontra-se subjacente, também, a tais considerações, a condição possível de haver aprendizagem sem a intenção de ensinar, assim como é possível ter tentado e não ter conseguido. Penso que essa forma de analisar o ensino permite entender aspectos que estão muito presentes no dia a dia das nossas escolas diante dos resultados das provas externas de desempenho que temos visto divulgadas. Porém, mais do que as estatísticas, temos dados de pesquisa com depoimentos de alunos diante da pergunta sobre a compreensão quanto ao que as professoras falavam nas situações de ensino: cerca de apenas 20 de 65 crianças entendiam, com segurança, o que a professora falava; 37 apresentavam dificuldade (às vezes entendiam, às vezes não), sete alunos disseram que não entendiam, e três respostas foram descartadas porque não sabiam dizer e por darem resposta considerada vaga (Marin; Monteiro, 1998). Trata-se de típica situação em séries iniciais do ensino fundamental em que as questões de linguagem são frequentemente entrelaçadas com as condições acima expostas, ou seja, nem sempre a intenção de ensinar, ainda que se tenha tentado, e certamente o foi, é bem-sucedida, como, também, é possível, aos estudantes, aprenderem muitas coisas ao longo de um dia de aula sem que o professor tenha tido a intenção de ensinar, conforme propõe Bourdieu (2004) ao analisar os sistemas de pensamento sobre os quais estão assentados os sistemas de ensino. No exemplo anterior, as atitudes positivas ou negativas dos professores de fazer o reensino aos estudantes, diante de situações de não aprendizagem das crianças, foram mensagens enviadas sem necessariamente terem sido planejadas ou conscientemente estipuladas como alvo. O fato de tentar, e não obter o resultado esperado proposto pela meta, leva muitos professores e até pesquisadores a propor a busca de regras que eventualmente possam garantir o resultado

ocasionando as chamadas "receitas" tão ao gosto da perspectiva tecnicista. Ocorre que na perspectiva aqui apresentada a ideia é a de pensar que, para o ensino, não existem regras exaustivas, ou seja, aquelas que, quando seguidas, levam, necessariamente, à obtenção de certos resultados.

Situações como essas levam a cogitar da necessidade de considerar outro ângulo das reflexões desses estudos. Scheffler (1974) complementa dizendo que o ensino envolve outros aspectos. Ao fazermos com que os alunos acreditem no que dizemos "por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são *nossas* razões", o ensino exige que submetamos alguns pontos, pelo menos, à sua compreensão e ao seu juízo, que revelemos as nossas razões, que corramos o risco de suas avaliações e críticas entendendo as posições contrárias (p. 70 e 71, grifo do autor). Tais aspectos são variados conforme o conteúdo do ensino, pois os modos de ensinar também ficam submetidos, por exemplo, ao ensinar *que* ou ensinar *como* fazer alguma coisa. Compreendemos, assim, que se trata de uma esfera de esforços práticos, de decisões de ordem prática, muitas vezes com injunções institucionais e ao abrigo da esfera ética, o que nos remete à esfera do social. Não se trata de algo que tenha um valor intrínseco, que se autojustifique.

Diante disso, é fundamental, sempre, dizer que, embora sejam esforços práticos, diante de necessidades práticas, são situações que frequentemente se renovam, não se repetem na íntegra e, portanto, exigem que pensemos no ensinar como práxis, com a reflexão que fazemos diante desses impactos (às vezes inesperados) e, às vezes, impasses na relação entre professores e alunos quanto aos objetos de conhecimento. Há que se dialogar, genuinamente, para a compreensão do que ocorre e encaminhar a decisão.

2 APRENDER

Os modos de pensar sobre o aprender também variam permitindo abordagens que se complementam, ou que se antagonizam, com perspectivas teóricas de várias áreas acadêmicas, pois, seja sob a influência de pessoas que provocam a aprendizagem, seja com a autossuficiência de quem aprende, trata-se de educação e, igualmente, uma prática que ocorre na vida social.

Ao tratar de metáforas na educação, Scheffler (1974) também se dedica à análise da aprendizagem apontando os diversos recursos explicativos vigentes, constituindo analogias entre duas coisas sem dizer exatamente quais são. O primeiro e bem comum recurso metafórico na área de educação é sugerido pelo autor a partir de Max Black: trata-se da metáfora do crescimento a partir da qual se criaram analogias entre as crianças e as plantas, o professor e o jardineiro, com tarefas similares. Essas analogias têm diferentes perspectivas epistemológicas e teorias decorrentes de tais criações. O autor analisa suas características básicas, como a existência de fases, os cuidados necessários para que a natureza exerça sua função, a possível dispensabilidade de tais agentes em certo momento da vida, as limitações de seguir tais conceitos. Ao lado dessa metáfora existem outras, como a de pensar a educação como os modos de conformar, moldar, formar, segundo os quais os educandos seriam como argila que pode ganhar a forma que quisermos a partir um molde, com total responsabilidade de quem a produz. Igualmente, nessa

metáfora, existem limitações dadas pela própria natureza humana que rejeita formas selecionadas por outros para a educação de crianças, de adolescentes ou de adultos. Uma terceira forma metafórica de explicar a aprendizagem é tomada de empréstimo à área artística, particularmente à escultura, para pensar que o estudante seria "lapidado", "esculpido" segundo a vontade e a obra do professor como o escultor o faz com um bloco de mármore, por exemplo. São modos de conceber a educação que situam a aprendizagem num patamar de total submissão à ação dos adultos, ora "jardineiros", ora "escultores", ora "moldadores".

Tais explicações relativas às ações dos adultos sobre os estudantes sugerem, além da passividade, que a aprendizagem ocorre em uma massa amorfa, mas também sem sofrer outras interferências que não sejam as dessas pessoas que os educam com tal perspectiva. Nesse sentido, a aprendizagem pode ter êxito ou não, pode fracassar, uma vez que não se consideram outras interferências e se torna necessário pensar que algumas aprendizagens, já sabemos, nem são detectadas no imediato, mas ao longo da vida (Marin, 2010). De todo modo, há que se detectar complementos teóricos de outras áreas acadêmicas que nos ajudam a perceber que as tentativas feitas pelos seres humanos, mesmo independentemente de professores, pais ou outros adultos, são também perpassadas por essas explicações de êxito ou fracasso, mas com esforços, com raciocínios e análises sobre o que vivenciam, pois avaliam o que significam essas situações de aprendizagem, como uma explicação adequada, ou inadequada, dada por professores há que se ter presente a noção de que aprender também é esfera de esforços práticos, esfera também perpassada pelo social, já que estudantes, quaisquer que sejam suas idades, têm um percurso anterior, uma inserção social que facilita ou dificulta seus esforços para essa função (Bourdieu, 2001 a, 2001 b).

3 ENSINAR A ENSINAR

Se pensarmos nos itens anteriores, nas situações em que estão presentes professores e estudantes, focalizando parte da complexidade dessa situação, pensar sobre ensinar a ensinar é duplamente complexo, pois se trata da formação de outros formadores, ou seja, do ensino que professores realizarão com turmas de estudantes que serão futuros professores. Nessa circunstância, há que se ter clareza de que tratamos de múltiplos ensinos, de várias colaborações para ensinar futuros professores a ensinar seus estudantes. As situações para tanto são muito variadas se considerarmos os cursos de formação inicial e atividades de educação continuada. Para a abrangência necessária em tais circunstâncias, as múltiplas visões são necessárias permitindo, ao futuro ingressante na carreira ou àqueles que buscam ajuda para alterar suas práticas nas escolas, ampliar a compreensão da complexidade das ações educativas, algumas das quais foram apontadas nos itens anteriores. Assim é que as abordagens educacionais de variadas áreas acadêmicas tornam-se indispensáveis, constituindo ensinos multivariados. Nesse conjunto está inserida a Didática, e seu ensino é nossa tarefa. Tal tarefa caracteriza-se por toda a complexidade apontada nos itens anteriores para todos os professores, mas, para nós, professores de didática, ainda se tornam necessárias as preocupações advindas da percepção de que os alunos já

estiveram expostos à docência durante muitos anos por terem sido alunos até chegarem às nossas presenças.

Como professores de didática, em particular, penso, e tenho defendido como muitos colegas, que há urgência de superarmos a concepção de que se trata apenas de ter domínio técnico; não podemos continuar a pensar que é mera questão de domínio de esquema técnico, de executar certos atos ou movimentos próprios previstos em muitos manuais, ou de visões tradicionais que vieram compondo parte da cultura da área.

Mas é – e essa é minha defesa – uma área que precisa defender seu aspecto técnico, precisa aceitar a ideia de ter o "como" do trabalho pedagógico no seu núcleo central de preocupações. Tenho defendido há algum tempo essa ideia de focalizar a técnica, sim, mas não pinçada isoladamente, não desvinculada do contexto organizacional, não exterior às necessidades formativas dos estudantes, nem da esfera de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, nem, muito menos, desvinculados dos valores educacionais almejados com tais ações. Tal perspectiva é bem diferente daquela que caracterizou, e ainda caracteriza, o cenário tão debatido desde a década de 1980 em que se criticou, e ainda se critica, o tecnicismo. Com tal perspectiva, coloca-se a didática no conjunto dos estudos pedagógicos compondo os currículos dos cursos de formação de professores, ensinando algumas coisas diferentes das que são ensinadas aos formandos das licenciaturas em outras disciplinas, para que eles aprendam a ensinar. E para os que já estão na carreira, também, de modo que consigam superar as suas dificuldades ou se atualizem na formação continuada.

Evidencia-se, aqui, que a formação de professores exige uma disciplina componente curricular com tais conteúdos, que são da alçada da didática, embora em muitos lugares tenha ocorrido substituição de nomes, o que não resolve. Essas alterações periféricas não são a solução, pois as pesquisas vêm demonstrando, de um lado, os problemas de perda de foco nesses cursos e, de outro, os problemas dos professores das últimas décadas para enfrentar as salas de aula.

Do mesmo modo que verificamos as diferentes formas de focalizar o ensinar e o aprender, também com relação às disciplinas curriculares existem várias interpretações do que elas significam.

Um dos autores que contribuem para a compreensão de outras formas de conceituar a didática como disciplina é Guimarães (1982), ao trazer a ideia na direção de considerarmos o papel da disciplina como domínio de um objeto; aborda-a como conduta ao dizer que, ao nos disciplinarmos, aceitamos as exigências que os objetos nos impõem e que se manifestam à nossa consciência como normas. Ao nos disciplinarmos reconhecemos a importância daquilo que a disciplina nos solicita, seja a História, a Sociologia, a Psicologia ou a Matemática. Essa concepção, então, nos diz que o termo *disciplina* significa ter o domínio da matéria na sua inteireza (os conhecimentos que cada uma desenvolveu) assim como o domínio da sua lógica particular. Aponta-se, desse modo, que cada disciplina tem a sua lógica, pois as exigências da História não são as mesmas da Matemática. Daí a relevância de assumirmos a natureza complexa desse objeto de

estudo que denominamos de ensino, quais as suas interfaces e qual a que adotamos para a didática na sua relação com as demais interfaces do mesmo objeto. Também sintetizo, aqui, a posição de Chervel (1990) na área da história da educação. Ao analisar a história das disciplinas escolares, ele as conceitua como um conhecimento específico de certa área construída pela escola, na escola e para a escola. Já Bernstein (1996) aponta que as disciplinas escolares são fruto de seleção, simplificação, condensação e elaboração próprias para a escola a partir de um discurso pedagógico oriundo de outras esferas, quais sejam, a do conhecimento científico e do discurso pedagógico oficial das políticas que são discursos recontextualizados para e pela escola. Maiores detalhes sobre essas posições e suas consequências para a didática podem ser vistas em Marin, Penna e Rodrigues (2012).

Ainda que se apresentem com diversas concepções, as matérias ou disciplinas escolares constituem os objetos de ensino e aprendizagem, exigindo, também, sempre, mediação que igualmente é plena de complexidade.

A mediação tem, na língua portuguesa, conforme Ferreira (1988), o significado de intersecção, do intermédio, ou seja, a situação de entre dois. Na escola, nas situações de ensino, trata-se da necessidade de intermédio entre o conhecimento e os estudantes, seja explicando conteúdos, seja providenciando materiais, atividades para isso ou tantas outras providências. Para ser feita, a mediação depende das condições pessoais e profissionais dos professores e das condições de seus alunos. No caso dos professores, depende de seus saberes e traços de formação ao longo de sua vida. Os estudos que temos feito sobre a formação e atuação dos professores nos permitem afirmar sobre as múltiplas interferências de diferentes agências sociais sobre os indivíduos no conjunto das quais a escolar é fundamental, mas não a única. Os conhecimentos e saberes adquiridos nessas agências constituem o acervo ao qual os professores recorrem para o desempenho de suas funções, incluindo os modos de ser, pensar e agir, com um conjunto de disposições que orientam tais condutas na vida social em geral e escolar em particular (Penna, 2011; Bianchini, 2005; Marin; Giovanni, 2004, 2007). Ao lado desses aspectos estão as condições dos estudantes, que, como já vimos no item do aprender anteriormente exposto, também trazem seus traços, suas experiências, seus saberes, de outras escolas, mas de todas as demais instituições sociais às quais pertencem ou pertenceram (Elias, 1994).

A complexidade da mediação se amplia quando pensamos que o professor das disciplinas da área de didática, além de exercerem a mediação acima explicitada, também precisa ensinar seus estudantes a fazerem o mesmo. Precisamos alertá-los, todo o tempo, sobre a necessidade de refletirem; ensiná-los a fazer a mediação explicitando o que estamos fazendo com eles, sobre o que estão aprendendo para seu uso pessoal e como usarão com os estudantes sob suas responsabilidades.

Como qualquer disciplina de um currículo, a didática está sujeita às características vistas anteriormente sobre o conceito de ensinar, ou seja, torna-se necessário compreendê-la, também, com as considerações sobre o êxito e o fracasso das ações e sua relação com as tentativas. Assim,

é fulcral atentar para a intencionalidade com que atuamos no dia a dia para formar os professores. Tal exigência nos coloca diante da necessidade de reflexão constante: afinal, com que intenção atuamos junto aos futuros professores? O que pretendemos com essas ações de formação continuada? A ação educativa da didática é tão teleológica quanto qualquer outra e acrescida da perspectiva de ser uma atividade de cunho profissionalizante. Portanto, a tentativa tem de ser genuína, com tudo o que a formação para a docência exige, com finalidades claramente estipuladas, com estratégias explicitamente apresentadas no que tange às suas razões, quais as relações com a escola, que conhecimentos serão veiculados e porque eles são necessários, entre outros focos de preocupação. Tais opções fornecem as bases para o êxito ou o fracasso do ensino e da aprendizagem e de modo mais denso se houver a submissão à compreensão e juízo dos estudantes porquanto a totalidade deles já esteve submetida à ação escolar até chegarem aos cursos de formação, ou, então, já estão cumprindo muitas das ações, se for uma atividade de educação continuada.

Como é possível verificar, tal concepção impõe o domínio de muitos conhecimentos da parte dos professores, por isso há um currículo extenso e muitas horas de duração. Nesses estudos os futuros professores obterão as condições para as análises sociais e compreensão sobre as realidades vividas por eles e as utilizarão para a compreensão seus futuros estudantes, tanto no que se refere às concordâncias quanto em relação às divergências e contradições. Adquirirão noções da área psicológica para buscar entender os raciocínios apresentados pelos futuros estudantes diante do que é veiculado em situações de aprendizagem principalmente quando dialogarem com eles sobre o que está ocorrendo nessas situações escolares. Terão condições de compreender que a escola é uma instituição histórico-social, que tem suas tradições, suas mudanças, interferências de vários pensadores e que tais pensamentos, às vezes, se efetivaram em ações que permanecem até hoje, e outras vezes não se concretizaram, ou se alteraram. Assim saberão, também, que instituição é essa na realidade atual, quais suas determinações e quais suas possibilidades. Terão acesso aos conhecimentos específicos a serem ensinados, os quais compõem os currículos das esferas de escolarização a que se dedicarão, assim como observarão aulas da realidade escolar e também poderão exercer suas funções em situações simuladas. Aprenderão, com os conhecimentos didáticos, que os procedimentos de ensino, por exemplo, não são neutros, mas que carregam - subjacentes a eles - uma história de sua criação com valores, conhecimentos teóricos, técnicos e estéticos, os quais precisam ser plenamente dominados para poderem ser utilizados de modo coerente em cada situação, sabendo exatamente para que, por que, quando e onde são adequados. Assim, é compreensível que os estudos didáticos estejam situados na porção final dos cursos, porquanto há que se exercitar a mediação de tantos saberes e conhecimentos.

Nessa condição de articulação entre tantos conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino, em situações em que estão presentes professores e estudantes em torno de um conhecimento, a mediação pode ser entendida na sua plenitude, talvez, com a concepção hegeliana

segundo a qual obtemos a "relação ideal que une entre si os diferentes momentos de um todo [...]" (Cuvillier, 1976, p. 100).

4 ALGUMAS PALAVRAS...

Os requisitos de um professor, hoje, são muitos e diversificados, tais como as ações políticas insistem em chamar de "competências". Não uso esse termo, mas há que se reconhecer que a função docente não é das mais fáceis. O ensino, nos cursos de formação inicial e também nas ações de educação continuada, exige trabalho com perspectiva descritiva, analítica e crítica sobre a atuação, mas não descuidando de todos os demais aspectos aqui esboçados, embora não tenham sido exaustivamente abordados.

No conjunto das ações de todos os professores existentes nas carreiras do ensino fundamental, médio ou superior, penso que a atuação dos professores de Didática, em todas as circunstâncias em que atuam, é das mais difíceis. Fazer o seu trabalho consciente de todas essas necessidades, de fato, é uma práxis, para ser explicitada aos colegas para seu reconhecimento e para a percepção de seu avanço como área acadêmica.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHINI, N. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*. Araraquara, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

BOURDIEU, p. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 39-64.

_____. O Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b, p.71-80.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: o *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 203-229.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porra Alegre, n. 2, 1990, p.177-229.

CUVILLIER, A *Pequeno dicionário da língua filosófica*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, A B. H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GUIMARÃES, C. E. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. *Didática*. São Paulo/Unesp, n. 18, 1982, p. 33-39.

MARIN, A. J. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Avaliação em escolas do ensino fundamental: foco no trabalho docente. In: *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/MEC/SEB, 2010, V. 1, p. 1-14.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: TOMASIELLO, M. G. et al. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin /CNPq, 2012.

MARIN, A. J.; MONTEIRO, M. I. Reações de crianças e professores diante da dificuldade de entendimento em salas de aula: a visão dos alunos. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia*. Presidente Prudente, V. 4, n. 4, 1998, p. 100-106.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais de escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 131-149.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, V. 37, n. 130, p. 15-41, jan.-abr. 2007.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O.; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, V. 12, n. 35, p. 51-77, jan.-abr. 2012.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PENNA, M. G. O. *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. Araraquara/São Paulo: Junqueira & Marin Editores/Fapesp.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.