



**X Fórum
Nacional
NEPEG**

**de Formação
de Professores
de Geografia**

percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA CENTRADA NOS PROBLEMAS PRÁTICOS PROFISSIONAIS

Ismael Donizete Cardoso de Moraes
Secretaria de Educação de Mato Grosso.
ismaelcardoso4@hotmail.com

Resumo: O presente artigo teve como objetivo discutir resultados da pesquisa intitulada “formação profissional continuada: contribuições da teoria histórico-cultural”. Trata-se de estudo que envolveu o ensino de geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e teve como sujeitos as professoras pedagogas que atuam nessa etapa da Educação Básica na cidade de Barra do Garças/MT. O objetivo geral consistiu em compreender se a formação continuada, centrada nos problemas práticos profissionais, contribui para que as professoras superem o ensino empírico dos conteúdos geográficos. Os objetivos específicos visaram: discutir os principais conceitos da teoria histórico-cultural e do Ensino de Geografia; acompanhar a elaboração e o desenvolvimento do plano em sala de aula e; entender a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico dos conteúdos geográfico. A pesquisa qualitativa e os procedimentos de observação, de narrativas e de entrevista foram utilizados para levantamentos dos dados junto as professoras durante o curso de formação continuada que contou com os conteúdos de paisagem, lugar, urbano e cidade. Como resultados destacamos a complexidade no processo de apropriação dos conceitos da geografia e na organização do ensino na perspectiva desenvolvimental. Assim, por seu caráter processual, as fragilidades apontadas são objeto de análise e reflexão constantes e requerem sucessivas etapas de planejamento e replanejamento nos cursos de formação continuada. No entanto, houve avanço em relação a apropriação dos conceitos de geografia, na contextualização dos conteúdos e na articulação dos mesmos com os conhecimentos cotidianos dos alunos.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; Formação Continuada; Ensino de Geografia; Conceitos.

Introdução

O presente artigo teve como objetivo discutir resultados da pesquisa intitulada “A Formação Profissional continuada e o ensino de geografia em uma perspectiva histórico-cultural”, desenvolvido junto as professoras pedagogas que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Barra do Garças/MT.

Esse estudo relaciona-se com nossa trajetória profissional, inicialmente como professor no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, nos últimos anos, atuando como professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do Estado de Mato Grosso. Soma-se a isso, a participação em grupos de estudo e de pesquisa, desenvolvidos junto ao Campus Universitário do Araguaia (CUA/UFMT) e no programa *strictu sensu* em Geografia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Essas experiências fizeram com que sentíssemos a necessidade de ampliar os estudos a respeito das contribuições da teoria histórico-cultural para a formação continuada de professores, mais especificamente de pedagogas. Isso foi realizado durante o mestrado, que teve como parâmetro o conceito de lugar, estudado na formação continuada destes profissionais. Nessa oportunidade, percebemos que as professoras, ao participarem das entrevistas e dos questionários, tiveram um aprofundamento do conhecimento do referido conceito; porém, apresentavam dificuldades em relacioná-lo com os objetivos e os procedimentos de ensino, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Isso nos levou a elaborar uma proposta de formação continuada para discutirmos outros conceitos da geografia, tendo como referência o ensino de cidade, mais nomeadamente, a cidade de Barra do Garças-MT e a mediação na elaboração e desenvolvimento dos planos de aula, a fim de analisá-los durante a atividade de estudo.

A dinâmica adotada foi a prática que estava sendo desenvolvida pelas professoras para repensar a formação continuada, com os aportes teóricos da abordagem histórico-cultural e da geografia crítica, para que, posteriormente, as professoras planejassem as ações didático-pedagógicas. Assim, o ponto de partida foi planejar a formação a partir da experiência prática das professoras, ou seja, uma formação centrada nos problemas práticos profissionais.

Isso significou, em termos pedagógicos, uma aproximação entre os problemas práticos profissionais e a teoria histórico-cultural, por considerar os níveis de conhecimento/desenvolvimento efetivo e o potencial para realizar a mediação.

Para isso, os estudos nortearam-se no seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada, planejada a partir dos problemas profissionais, contribui para que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se apropriem dos conceitos de geografia e planejem as aulas de maneira que os alunos ultrapassem os limites da aprendizagem empírica dos conteúdos geográficos?

O objetivo geral consistiu em compreender se a formação continuada, centrada nos problemas práticos profissionais, contribui para que as professoras superem o ensino empírico dos conteúdos geográficos.

Os objetivos específicos visavam: discutir os principais conceitos da teoria histórico-cultural e do Ensino de Geografia; acompanhar a elaboração e o desenvolvimento do plano em sala de aula e; entender a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico dos conteúdos geográficos.

A metodologia qualitativa norteou a pesquisa, pois, segundo Gamboa (2012), essa abordagem possibilitou considerar o contexto social em seu interior e os dados cederam espaço para uma análise e interpretação da prática social do grupo envolvido na pesquisa. Nessa mesma perspectiva, os estudos de Marconi e Lakatos dizem que nessa concepção “[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento [...], encontrando-se em via de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 83).

Assim, essa tem sido a condução dada às pesquisas sobre formação de professores na perspectiva histórico-cultural, nas quais o objeto é percebido em movimento e o sujeito revela a qualidade das ações, do contexto e suas interdependências. Dessa maneira, segundo Araújo e Moura (2012), um trabalho condizente com uma abordagem da pesquisa qualitativa nos leva a dois princípios fundamentais: as ações e instrumentos que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos, tanto no processo como no produto, e a compreensão do movimento e da mutabilidade da objetividade dos conceitos e das teorias da ciência, algo imprescindível para perceber as transformações no objeto e nos sujeitos.

Sendo assim, utilizamos os seguintes procedimentos de investigação: observação, narrativa das professoras e entrevista, em um processo de formação continuada, tendo os problemas práticos profissionais como ponto de partida e de chegada. Participaram da pesquisa sete professoras de duas escolas estaduais de Barra do Garças que se dispuseram a participar das atividades de formação continuada, desenvolvida no segundo semestre de 2018, perfazendo um total de 48 horas. O referencial teórico sustentou-se em três vertentes: a formação de professores, a teoria histórico-cultural e o ensino de geografia.

Referencial Teórico

As discussões sobre formação continuada de professores têm permeado a ideia de se buscar alternativas aos modelos de transmissão do conhecimento com o objetivo de fazer a transposição eficiente para a sala de aula. Com isso, nossa proposta didática, alicerçada nos problemas práticos profissionais, abre a possibilidade para desenvolver a consciência crítica e a ação transformadora, por meio da formação do pensamento teórico.

Para Libâneo (2009) esse nível de compreensão da realidade pressupõe que a formação de professores tenha como referencial o desenvolvimento de bases teóricas e epistemológicas, com vistas à compreensão do seu papel enquanto mediador da apropriação dos conceitos pelos alunos. Para o autor isso requer a articulação entre saberes dos conteúdos específicos, saberes didático-pedagógicos e saberes da experiência. Assim, procedimentos e metodologias de ensino estariam em conexão com aspectos da cultura e do cotidiano dos professores e dos alunos.

Dessa forma, planejamos uma formação continuada de professores que tenha como ponto de partida os problemas profissionais, de maneira que se possibilite aos professores articularem dialeticamente os tipos de conhecimentos, ou seja,

[...] otorgar un papel central a los ‘problemas profesionales’, problemas vinculados a la práctica - pero no abordables sin el poyo de la teoría-, que han de ser definidos, asimismo, teniendo en cuenta tanto el perfil de profesional deseable como el contexto real em el que se desarrolla el ejercicio de la acción profesional (GARCIA PÉREZ, 2007, p. 33).

Nesse sentido, é preciso se afastar de ideias que consideram o professor como tábula rasa e que na formação continuada vai entrar em contato com um conhecimento “novo”, ao

contrário, devemos conceber o professor como sujeito histórico, portador de conhecimentos oriundos do processo de interação em diversos grupos sociais ao longo da vida. Justifica-se, assim, o posicionamento de Araújo e Moura (2012) ao defenderem os termos ‘formação profissional inicial e formação profissional contínua’ ao invés de ‘formação inicial e formação contínua’, considerando a dialética no processo formativo, “cujo movimento implica um continuum de ação” (ARAÚJO; MOURA, 2012, p. 78).

Assim, a formação ganha um caráter que coloca o professor em uma dupla condição, tanto como agente como *objeto* das mudanças. Nas palavras de Vasquez (1977), como um sujeito dotado dos elementos constitutivos da práxis reflexiva e criadora.

Isso justifica nossa opção de pautarmos a formação contínua de professores na teoria histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev (2010) que desenvolveram suas matrizes teóricas apoiados no materialismo histórico e dialético de Marx, no qual encontraram os fundamentos para uma proposta psicológica com possibilidades reais de superação das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem predispostas a condicionar o desenvolvimento da psique à cultura e a biologia.

Por conseguinte, fundamentados na teoria marxista, Vygotsky e Leontiev, entre outros, buscaram compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificaram as condições de origem da consciência humana. No entanto, pensamos na formação continuada tendo como referência à influência do conhecimento produzido por esses pesquisadores sobre a formação e a estrutura do pensamento humano, principalmente os conceitos de aprendizagem, mediação e zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, e da estrutura psicológica da atividade, de Leontiev. Essas teorias têm uma relação essencial com a ideia de construirmos uma formação continuada permeada pelos problemas profissionais cotidianos.

Para Vygotsky “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”(VYGOTSKY, 2010, p.116). Dessa forma, cabe ao formador conhecer o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, os conhecimentos já consolidados pelas cursistas para mediar o desenvolvimento das capacidades em uma área de desenvolvimento potencial. Ao relacionar esse aspecto da teoria histórico-cultural de Vygotsky com a ideia que desenvolvemos anteriormente sobre a necessidade de se considerar, na formação, os

problemas profissionais cotidianos, entendemos que os professores ao refletirem sobre as ações que desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem tomem consciência do próprio nível de conhecimento efetivo, algo substancial para entrar em atividade de estudo. Dessa maneira, o desenvolvimento depende da atividade principal desempenhada pelo sujeito. Assim, para Leontiev,

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. (LEONTIEV, 2010, p. 63)

Para o referido autor, a atividade corresponde aos processos psicológicos definidos por algo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. Assim, “[...] o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (Idem, p. 69)

Na teoria da atividade de Leontiev, Davydov (1988) ao desenvolver uma proposta didática que levasse os estudantes ao desenvolvimento do pensamento e conhecimento teóricos, acrescentou o desejo, pois além da necessidade/motivo, as emoções desencadeiam a estrutura da atividade de estudo. Desejo este que não surge do nada, assim, é preciso que na atividade de ensino o professor/formador se apoie naquilo que os cursistas sabem e, a partir disso, crie situações-problema para que aprendam a desvelar o que ainda não sabem. Sobre o assunto, especificamente no ensino de geografia, temos que:

O espaço geográfico não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (CAVALCANTI, 2013, p. 51)

Porém, não há uma predisposição para que o aluno consiga desenvolver um tipo de raciocínio que o possibilite a relacionar-se com o mundo como objeto de pensamento. Nesse sentido, compete aos professores o esforço intelectual para que, pela mediação didática,

possibilite aos professores em formação o estabelecimento da relação do conhecimento teórico-científico com seu cotidiano e vice-versa.

Se o conteúdo apresentado/trabalhado nas aulas de geografia não são correspondências diretas da realidade vivida diretamente pelos alunos, mas, construções resultantes do conhecimento “mediato”, o esforço do professor está centrado em demonstrar como essas duas dimensões estão relacionadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 59)

Nessa perspectiva, a atividade de ensino tem papel ativo na formação da consciência humana ao desenvolver, mediante uma educação escolar e, analogicamente na formação contínua de professores, um ensino que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas. Esse é o ponto chave de nosso estudo, pois o método de ensino é uma decorrência do conteúdo a ser ensinado e cabe ao professor o domínio teórico desse conteúdo para a viabilização dessa proposta de ensino e aprendizagem.

Contudo, para que os professores em formação continuada formem conceitos teóricos é necessário elaborar um planejamento de ensino que permita essa construção, ou seja, o ponto de partida e de chegada centrou-se nos problemas profissionais ligados à prática, porém, não abordáveis sem o apoio da teoria, que serviram de parâmetro para organizar as ações que compõem a unidade entre o desenvolvimento do pensamento geográfico dos professores e a atividade de ensino.

Discussões e resultados

O objetivo do estudo era compreender se a formação continuada, centrada nos problemas práticos profissionais, contribuía para que as professoras pedagogas superassem o ensino empírico dos conteúdos geográficos. Dessa forma, a organização do curso de formação teve como parâmetro as fragilidades teórico-prática, principalmente em relação aos conceitos de Geografia. Dessa forma, o planejamento do curso teve como referencial os planos de aula elaborados pelas professoras no primeiro encontro. Os planos de aula foram delineados a partir dos seguintes elementos: a) Conceitos: lugar e paisagem; b) Recorte espacial: cidade de Barra do Garças; c) Objetivos: geral e específicos; d) Conteúdos: livres; e) Organização didática: livre; f) Avaliação: livre. Essa organização foi utilizada para evidenciar o nível de

desenvolvimento efetivo/real em relação aos conhecimentos de geografia e de didática, principalmente no estabelecimento de relações entre conceitos, objetivos, conteúdos e procedimentos necessários à formação do pensamento geográfico dos alunos.

Nesses planos, as professoras apresentaram limitações para organizarem o ensino, principalmente em função do domínio cotidiano e/ou empírico dos conceitos, mais especificamente de lugar e paisagem.

Essa problemática também foi evidenciada na fala das professoras durante o curso.

O que temos de conhecimento sobre ensino de geografia é o que está no livro didático, muito distante de nossa realidade (J. P. S).
Já estou pensando em mudar o nosso plano, tive algumas ideias que não pensamos, será que o que colocamos é conteúdo de geografia (L.A.C).
Corrige e devolve nossos planos. Faria outra coisa com as imagens que utilizamos (E. M. F).

Assim, a fragilidade evidenciada nos planos e nas falas foram importantes para planejar a organização do ensino, junto às professoras pedagogas, pois

O desenvolvimento de uma base teórica exige que os professores, ao planejar o ensino, tenham um conhecimento profundo dos conceitos e leis gerais da disciplina. Esse conhecimento guia o planejamento das diferentes etapas do ensino. O planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade (HEDEGAARD, 2002, p.210).

Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2012) afirma ser importante, no processo de organização do ensino de Geografia, os conceitos de paisagem e lugar. A paisagem, por dar acesso à compreensão espacial, uma vez que por ela “[...] grava-se a produção dos espaços ao longo do tempo, dando sentido ao sistema de objetos, pelas ações sociais” (CAVALCANTI, 2019, p.122). Já o lugar, por focar em “[...] fenômenos que devem ser estudados enquanto resultados de um processo histórico, situado em determinado local, mas também considerado na perspectiva global” (Idem, p.130). A partir disso, surgiu a necessidade de enfatizar o ensino de cidade, nesse estudo, Barra do Garças, pois os conceitos basilares da ciência estão indissociados da realidade vivida pelos alunos e o esforço didático do professor, segundo Cavalcanti (2013), é o de enxergar a cidade pelas lentes dos conceitos.

Para organizar o ensino desses conceitos seguimos os passos didáticos desenvolvidos por Cavalcanti (2014): problematização, sistematização e síntese, conjugados com a teoria desenvolvimental de Davídov (1988), que considera, como base para a formação do

pensamento teórico, os conhecimentos dos pares dialéticos: intersubjetivo-intrasubjetivo; abstrato-concreto pensado.

A problematização consistiu em colocar as professoras em atividade de estudo, como aparece nas propostas dos seguidores de Vygotsky, principalmente Leontiev e Davydov. Assim, “[...] com essa problematização espera-se que o aluno de alguma forma se envolva com a temática proposta para o trabalho, e daí esteja mais disponível para a aprendizagem” (CAVALCANTI, 2013, p. 391). Em outras palavras, “[...] ajudar os alunos a observarem a paisagem [...] e seus segredos e indícios levando-os a se mobilizarem para a aprendizagem” (Idem, 2014, p. 40). Na sistematização “[...] indicam-se as ações de tratamento dos conteúdos [...]” (CAVALCANTI, 2019, p. 166). Essa sistematização consiste no conjunto de operações e tarefas que explorem o objeto proporcionando o domínio teórico e a capacidade de generalização e de construção do pensamento dentro de um sistema conceitual. Por fim, a síntese se constitui em um momento importante para que se construam modelos geográficos a partir dessas abstrações e generalizações. Segundo Cavalcanti (2014), as formas podem ser diversificadas, orais, escritas, desenhos ou imagens. Embora seja um momento no qual o professor demonstre o desenvolvimento de seu pensamento sobre o conteúdo estudado, também deve servir de aprofundamento desse conteúdo, desde que essas produções, ao serem socializadas, sejam problematizadas pelos professores e mediador.

Quanto aos pares intersubjetivo-intrasubjetivo e empírico-concreto pensado, pautamos na organização de atividades que privilegiasse o coletivo, a formação de grupos heterogêneos e o ponto de partida nos conhecimentos cotidianos para a formação do pensamento e do conhecimento científico das professoras.

No plano inicial, as professoras também demonstravam limitações para organizarem o ensino nessa perspectiva, aliás, os planos não apresentaram passos didáticos bem definidos, com potencialidade de proporcionarem aos alunos o domínio teórico dos conteúdos geográficos. Além disso, embora os planos iniciais tenham contemplado momentos de organização dos alunos em grupo, no diálogo com as professoras evidenciamos que nas poucas atividades que os alunos realizariam em grupo, foram desprezados a intersubjetividade e os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Dessa forma, o plano apresentou fragilidades quanto à potencialidade de desenvolvimento do pensamento teórico (espacial e geográfico) dos alunos.

Isso implica dizer que na análise dos planos foi possível perceber que as aulas de Geografia, embora apresentem intencionalidade e os objetivos propostos dão o direcionamento, ainda carecem de avançar no sentido de fazer com que, segundo Davydov (1988), os alunos, sob a mediação do professor, se apropriem dos conteúdos de maneira que se transformem em ferramentas mentais que favoreçam abstrações e generalizações teóricas.

Avanços podem ser evidenciados nos planos reelaborados durante a formação pelas professoras, pois passaram a apresentar mais clareza sobre os conceitos da geografia e a relação deles com os objetivos a serem desenvolvidos. Os conteúdos ganharam uma dimensão geográfica. Assim, segundo Cavalcanti (2013), não se trata de ensinar os conceitos, mas de tê-los como referencial para pensar os conteúdos de geografia. Por exemplo, em um dos planos a professora estabeleceu como objetivos: analisar a paisagem do lugar onde vive considerando possíveis alterações ao longo do tempo e identificar objetos e lugares de vivência em mapas e fotografias. Algo que refletiu na dimensão geográfica dos conteúdos e na sua importância para a vida dos alunos em sociedade.

Embora ainda apresentassem dificuldade, houve avanço também em relação à contextualização dos conceitos/conteúdos. Por exemplo, para trabalhar o conceito de desigualdade social, uma das professoras propôs que os alunos observassem e fotografassem a estrutura das casas em diferentes ruas do bairro em que a escola se localizava. Outra professora propôs uma pesquisa no bairro sobre a satisfação da população sobre os serviços públicos de saúde, educação e segurança. Ambas propunham também organizar os alunos em grupos para discutirem e socializarem as discussões. Em outra atividade propunham que os alunos elaborassem desenhos sobre o tema desigualdade social, tendo o bairro (lugar) como referência. Uma delas propôs, inclusive, um debate sobre as causas das desigualdades sociais.

Houve, dessa forma, melhor articulação dos conteúdos escolares com os conhecimentos cotidianos dos alunos, avanço nas propostas de organização e exploração dos textos e imagens, além de propostas mais consistentes de organização coletiva e heterogênea dos alunos, mas principalmente, passaram a articular os objetivos, os conteúdos e os procedimentos de ensino, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Considerações finais

As mudanças nas práticas educativas são processuais, sendo necessário um período relativamente longo de reflexão prático-teórico-prático, para que as professoras recriem, pelo princípio da atividade, as ações educativas.

Nesse sentido, por seu caráter processual, as fragilidades apontadas são objeto de análise e reflexão constante e requerem sucessivas etapas de planejamento e replanejamento. Esse movimento é fundamental para criar possibilidades de superação da linearidade que tem marcado a formação de professores.

A intencionalidade desse estudo foi de criar possibilidades para que a formação continuada fosse planejada a partir dos problemas práticos profissionais. Isso implicou, também, em conhecimento teórico dos conteúdos e da organização do ensino de geografia, por parte das professoras, que, ao longo da trajetória profissional, tiveram uma formação linear e fragmentada que contribuiu pouco para o desenvolvimento do pensamento cognitivo. Tanto que as professoras, principalmente em relação aos conteúdos de geografia, ensinam de forma empírica, como refere-se Davidov (1988), ou seja, definem os conteúdos para os alunos que, por sua vez, memorizam e reproduzem mecanicamente em momentos pontuais, sem, contudo, utilizá-los nos diferentes contextos sociais.

Referências

- ARAÚJO, E. S; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA S. G; FRANCO M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação**. Possibilidades investigativas-formativas da pesquisa-ação. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019.
- _____. A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar?. In: Flávia Maria de Assis Paula, Lana de Souza Cavalcanti, Vanilton Camilo de Souza. (Org.). **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- _____. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I; PIRES, L. M. (Org.). **Desafios da didática em geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.
- DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GARCIA PÉREZ F. F. ¿Qué retos leplantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? In MORANTE, J. R.; (Coord.). **Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática**. Espanha: Con-Ciencia Social, 2006.
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: **Seminário “O Uno e o Diverso na Educação”, 10., 2009, Uberlândia**. In: Anais do X [...] e IV Seminário de Didática. Uberlândia: UFU/Faced, 2009.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Disciplina: Métodos e Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Trad. Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.