

# **A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia**

*Lana de Souza Cavalcanti'*

01

**Resumo:** O texto apresenta uma compreensão de formação docente em Geografia que propicie bases teórico-práticas ao professor para que ele possa se instrumentalizar e formular propostas de ensinar Geografia para que seus alunos tenham aprendizagem efetiva e transformadora. Para desenvolver as ideias, o texto inicia com argumentos a favor de princípios da formação docente como um desenvolvimento profissional contínuo, que sustente um trabalho com autoria e autonomia. O texto segue destacando a orientação de integração teoria e prática nessa formação, o que pode ser feito na formação inicial por um eixo articulador em torno da problematização da Geografia escolar. Para finalizar, são apresentados a síntese de uma compreensão do papel do Estágio Curricular nesse processo de formação inicial e as dificuldades para efetivá-lo.

**Palavras-Chave:** Formação e atuação docentes; Relação teoria-prática; Estágio Curricular; Ensino de Geografia.

## Introdução

Não há como iniciar esse texto sem fazer referência ao contexto no qual estamos vivendo no Planeta em geral, e no Brasil em particular. Estamos em um momento de crise sem precedentes, provocada em grande parte pelo advento da Pandemia, mas no Brasil essa situação é vivida de modo muito dramático principalmente por parte da população mais pobre. Na prática da educação escolar, o contexto dos últimos dois anos, a partir do início de 2020, foi de acréscimo de muitos desafios, muitas mudanças na rotina e nas condições de trabalho. O quadro de precariedade de grande parte das escolas públicas do país foi agravado com a nova situação, pois sem planejamento e sem as condições adequadas houve a imposição de um *ensino remoto emergencial*. Esse ensino para muitos consistiu em realizar, por mais de um ano, muita atividade demandada e compartilhada via *WhatsApp*, para e com grupos de alunos que pouco acesso tinham à internet. O resultado foi um período de poucas aprendizagens efetivas quanto aos conteúdos escolares, o que coloca o desafio de, no cenário pós-pandêmico, retomar as atividades com um grau de normalidade que possibilite a inserção novamente dos alunos no ritmo de estudo. Essa demanda coloca em evidência os desafios para o trabalho docente a ser realizado, ressaltando, com isso, a relevância da formação profissional requerida.

Nesse cenário fica evidente a complexidade que se deve atribuir à atividade docente, para o enfrentamento constante de desafios relacionados aos processos de aprendizagens dos alunos, mas também às demandas circunstanciais da sociedade para a escola e para a formação desses alunos. Em um cenário assim, fica também manifesta a necessidade de formação consistente dos professores para cumprir suas tarefas profissionais, formação continuada, a ser assumida e reali-

---

1. Doutora em Geografia, professora titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás. ls.cavalcanti17@gmail.com

zada na escola, como parte de seu funcionamento, constituindo comunidades de aprendizagens pelos sujeitos da organização escolar: professores, coordenadores e funcionários. E também fica demonstrada a necessidade de se investir esforços na formação inicial dos professores, para prepará-los para uma atuação profissional marcada pela dinâmica da sociedade, com seus constantes desafios. Este texto põe-se nessa direção como uma busca por formular ideias que reforcem essas demandas da formação docente, salientando a particularidade da Geografia escolar.

### **A profissão docente: demandas e desafios da formação e da atuação**

Efetivamente, em qualquer contexto e especialmente naqueles mais críticos, a atividade docente é de extrema complexidade. O professor, ao se dedicar a contribuir para o desenvolvimento intelectual, social, afetivo de crianças, jovens e adultos, cumpre uma tarefa social muito importante. Sua formação, assim, deve ser condizente com a relevância dessa tarefa, proporcionando condições básicas para que esse profissional possa efetivar seu trabalho com autonomia, autoria e ética. Pesquisadores na área educacional (SCHULMAN, 1986; ROLDÃO, 2007; MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012; CUNHA, 2001, 2013; entre outros) têm formulado a concepção de que a formação de professores deve contemplar as múltiplas dimensões que envolvem a sua prática profissional (como as referentes a conhecimentos disciplinares específicos, interdisciplinares, políticos e pedagógicos e da cultura da instituição educativa). A esse respeito, pode-se destacar a contribuição de Schulman (1986), sobre a articulação dessas importantes referências teórico-conceituais com os conhecimentos da prática educacional e escolar, compondo o que ele chama de “conhecimento pedagógico do conteúdo” – CPK. De forma similar, Roldão (2007, p. 9) chama a atenção para a necessidade de composição do conhecimento docente não apenas por adição ou aplicação na prática, mas na forma de ação transformadora, um conhecimento “capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador”.

A compreensão da formação de um profissional dedicado à tarefa de ensinar e ajudar o outro a aprender, nessa perspectiva, discrimina alguns princípios orientadores tanto para a formação inicial como para a formação continuada.

Um desses princípios é o entendimento de que essa formação é um processo contínuo, extrapolando, inclusive, as etapas de formação em cursos de nível superior. Em qualquer uma dessas etapas, a formação docente é efetiva quando resulta de uma experiência significativa, que seja voltada a mudanças: mudanças na qualidade do conhecimento profissional, mudança nas crenças sobre o mundo, sobre a escola, sobre o aluno, mudança nas práticas docentes (quanto à abordagem de conteúdo, quanto à relação professor-aluno, entre outros aspectos).

Outro princípio orientador é o de que o percurso formativo é pessoal, é um processo de transformação de cada professor, individualmente, sendo por isso constituído de momentos e situ-

ações propiciadores de elementos da identidade docente. No entanto, não é um processo isolado (Marcelo Garcia, 1999). Para que essa transformação, resultante de aprendizagens autônomas, seja possível, é muito importante os processos de identificação como sujeitos coletivos no mundo do trabalho, para que haja a conscientização do lugar desses sujeitos na sociedade e que sejam viabilizadas as lutas por melhores condições de exercício profissional. São igualmente relevantes os processos de interação e de socialização entre e com seus colegas, em que há compartilhamento de experiência e saberes.

Esses aspectos iniciais apontam para os limites de se restringir as propostas de formação docente, seja a inicial ou continuada, a uma série de apresentações e explicações por especialistas de conteúdos acadêmicos selecionados e sistematizados previamente para que eles sejam conhecidos e assimilados pelos formandos, na expectativa de que como consequência haverá sua aplicação nas práticas docentes. Diferentemente, compreende-se que propostas formais de formação docente são parte do desenvolvimento profissional do professor no qual estão envolvidos a organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente, as características da orientação curricular e de inovação, elementos que são dinâmicos e produtores, eles próprios, de práticas e de reflexão teórica sobre ela.

A despeito dessa ênfase no caráter contínuo do processo de aprender a ser professor, destacam-se neste texto os momentos da formação profissional inicial. No percurso dessa formação, em instituições educativas próprias, entende-se que é importante que sejam propiciadas oportunidades de o professor construir quadro de referência teórico-prático referente à sua profissão, que seja realista, crítico, consciente dos desafios de seu campo de atuação. Ao mesmo tempo, é necessário que os cursos consigam ajudar os professores a se formarem como seres profissionais engajados com a causa de uma educação pública e de qualidade para todos, com a consciência da potência de sua ação de ensinar, o que quer dizer dedicar-se a ensinar a todos os estudantes, sem discriminação. Articulados a esses desafios de cunho sócio-político, há aqueles da prática mais imediata que são, entre tantos: manter a motivação e o envolvimento dos alunos, propor tarefas que mobilizem os motivos para o estudo, desenvolver métodos ativos de ensino, alterar práticas tradicionais e refletir sobre inovações, ajudar os alunos a desenvolver, por meio dos conteúdos escolares (entre eles os da Geografia), um pensamento teórico-conceitual.

É importante nesse sentido alertar para a necessidade de se investir na formação de valores éticos, que orientem o professor para o exercício da profissão apoiado na busca por cumprir causas sociais e políticas referentes à educação, valorizando assim sua profissão, levando-o a desejá-la com prazer, responsabilidade e compromisso, ainda que consciente das dificuldades e desafios.

Esses aspectos apresentados não encerram, evidentemente, os princípios que podem orientar propostas de formação inicial para os docentes, particularmente de Geografia. No entanto, tenho destacado argumentos que articulados fazem sobressair a necessidade de se centrar em um

deles para melhor compreensão da totalidade da formação: a interrelação da teoria e da prática em percursos formativos, o que será melhor trabalhado no próximo item.

### **A interrelação entre teoria e prática como princípio da formação docente**

A formação profissional docente deve contemplar de forma articulada conhecimentos teóricos disciplinares, como os que constituem a Geografia escolar, os conhecimentos pedagógicos-didáticos e a reflexão sobre a prática. Essa articulação é necessária por uma compreensão de que há uma indissociabilidade entre esses aspectos da realidade. De acordo com Roldão (2004), deve-se superar, nas concepções de formação, a oposição entre as ênfases acadêmicas e técnicas, de um lado, e a ênfase da prática docente, de outro. Para a ação de ensinar exige-se conhecimento profissional de caráter teórico-prático. O professor não é um técnico que aplica teorias irrefletidamente, ele é ser político que mobiliza saberes e age para transformar suas práticas quando as problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) que julga valer a pena experimentar. A formação voltada para a mudança intelectual do professor com a consequente mudança das práticas requer momentos de reflexão, que indagam sobre as práticas, que diagnostica, que investiga possíveis razões para seus problemas e alternativas para superá-los.

Nessa reflexão, há uma busca por construir novas realidades na dinâmica das tensões entre os dois polos de uma práxis transformadora, não da realidade diretamente mas das mentes, dos modos de entender essa realidade. Nesse entendimento, defende-se a compreensão da práxis como critério da aprendizagem e da formação do professor. Como práxis, o ser humano é, fundamentalmente, um ser no mundo, que se humaniza e participa do processo de humanização, como pessoa corporal e histórica.

Nesse percurso da formação inicial do professor, orientando-se pelo princípio da articulação teoria e prática, atuando com vistas à práxis transformadora do futuro professor, é muito salutar o desenvolvimento de ações colaborativas entre instituições de nível superior e de educação básica. Essas ações são entendidas como as que criam situações em que um grupo de professores buscam agir coletivamente para transformar o mundo da prática, visando à formação consistente dos docentes (FRANCO, 2004), bem como realizar atividades de coprodução do conhecimento escolar e de formação inicial e continuada.

A partir desses requisitos, o percurso formativo pode dinamizar a relação entre a teoria e a prática, por considerar que essas configuram-se elementos fundamentais para a constituição do futuro professor. Nesse particular interesse, tem relevância as atividades referentes às possibilidades de realizar essa integração nas discussões sobre Geografia escolar, e na realização dos estágios curriculares, o que será abordado nos itens seguintes.

### **Geografia escolar: uma relação necessária entre teoria e prática**

Para que o professor, em momentos de formação inicial, possa construir suas referências para realizar seu trabalho com a Geografia escolar, é necessário nessa perspectiva articular teoria e prática. Como? Como já foi dito, os dois polos da atividade docente – teoria e prática – não podem ser trabalhados como oposição mecânica, como polos separados, afinal, são atividades humanas que se entrelaçam, de modo mais ou menos conscientes. A consciência dessa tensão, que é dialética, ajuda a avançar, na reflexão e na prática, na busca por realizar na prática o que a reflexão aponta como o caminho necessário, progressista (no sentido de seguir a história) no sentido do seu desenvolvimento. Há, de fato, uma relação de tensão dialética entre a prática (os desafios da prática) e a teoria (a reflexão crítica do ensino, por exemplo). Nesse sentido, ao longo da formação uma discussão a ser feita para caminhar nessa compreensão pode ser orientada por perguntas como: o que ocorre na prática da educação, na prática de ensino de Geografia, é o que se quer que ocorra? A prática atende ao que se pensa, na academia por exemplo, sobre ela? A prática nega a teoria? Valeria, nesse caso, afirmar o dito de senso comum de que “na prática a teoria é outra”? Essas são questões que caminham para reflexões sobre necessárias aproximações entre teoria e prática em diversos momentos da profissão.

Na continuidade dessas reflexões, coloca-se o desafio mais específico, para professores de Geografia, de atuar no âmbito dessa disciplina de modo que ela faça sentido para os alunos. Por um lado, trata-se de praticar uma Geografia que tenha sentido para os alunos, e, também, para os professores. É importante para isso abrir o debate para questões como: qual a função da escola? Por que os alunos estão na escola? Por que eles devem frequentar esta instituição por tantos anos? Por que devem aprender Geografia? É preciso levar em conta que a atividade humana sempre busca sentido, a falta de sentido causa angústia, imobilismo, negação. Mas, nem sempre esse sentido é associado à atividade de modo espontâneo. Na vida diária, e na escola mais ainda, é preciso produzir sentidos, para todos os sujeitos que dela participam. É preciso produzir sentidos que vão além do imediato, das necessidades empíricas imediatas e particulares dos sujeitos ali presentes. Se não houver mobilização dos sujeitos para o mundo, para se interrogar sobre os sentidos do mundo e da humanidade, a escola estará ligada ao pragmatismo, às demandas de mercado tão somente. E isso, inclusive, desvaloriza conhecimentos científicos que não são aplicáveis diretamente à vida prática, como muitos que compõem a Geografia escolar.

Com esse entendimento, tenho defendido que um princípio importante para a formação inicial de professores de Geografia, e que, portanto, poderia ser transversal nos percursos formativos, é o de problematizar a Geografia Escolar.

A proposta defendida é a de que um percurso formativo, seja ele qual for, possa se iniciar, perpassando os diferentes momentos da aprendizagem, com a problematização da Geografia que será objeto do trabalho do sujeito da formação. Ou seja, não se baseia um percurso formativo, um processo de ensino e aprendizagem, pela mera apresentação de conteúdos novos a serem assimilados pelo estudante, nesse caso um futuro professor ou um docente já em exercício. A per-



gunta central para desencadear essa problematização e contribuir para a construção do quadro de referência dos futuros professores tem a clássica formulação: para que serve a Geografia na escola? A partir dessa questão, pode-se derivar várias outras, como: por que é importante manter essa disciplina como parte dos conhecimentos de veiculação obrigatória no ensino básico? Como ela tem sido estruturada e veiculada? Como ela é aprendida pelos alunos? Quais as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos geográficos? E, ao se trabalhar com determinados conteúdos específicos, como por exemplo um tópico de climatologia ou de pedologia, deve-se questionar: para que serve esse conteúdo no ensino básico? Por que é importante ensiná-lo? Como ele pode ser ensinado, tendo em vista os diferentes alunos, sua vida cotidiana, sua vida cidadã? Para a pergunta mais geral sobre para que serve a Geografia, minha resposta tem sido formulada, reiteradamente, da seguinte maneira: a Geografia na escola serve para contribuir para, por meio dos conteúdos que veicula, desenvolver o pensamento geográfico dos alunos, desenvolver um modo de ver o mundo e as coisas do mundo sob uma perspectiva peculiar, e isso é importante para a vida cotidiana cidadã (conferir, por exemplo, CAVALCANTI, 2012, 2013, 2019).

### **Estágios Curriculares: um momento especial da práxis na formação docente**

Esses princípios da formação, em especial o da integração teoria e prática, podem e devem orientar uma parte muito significativa nesse processo que são os Estágios Curriculares, das licenciaturas em geral e em particular da Geografia. As diretrizes oficiais vigentes para essa formação em instituições de ensino superior, ainda que novas diretrizes já tenham sido aprovadas, surgiram em 2000, e foram regulamentadas pelas Resoluções no. 1 e no. 2, de 2002, sendo que mais tarde sofreram alterações (2015). As alterações propostas e implementadas nesses documentos impactaram significativamente os cursos, e entre elas, no âmbito restrito desse artigo, destaca-se a determinação de se destinar o mínimo de 400 horas de Estágio Curricular a partir do início da segunda metade dos cursos oferecidos. Essas mudanças têm relação direta com a concepção de formação que propicia a integração teoria e prática e reestrutura os estágios curriculares, com sua realização em diferentes momentos ou etapas ao longo do curso. Além de modificações nesse quesito, foram orientadas outras alterações, como as que se referiram à realização de atividades e disciplinas da formação pedagógica, também ao longo do curso, e o reconhecimento da formação continuada como parte articulada com a formação inicial. Essas mudanças foram fruto de avanço na reflexão e na pesquisa sobre os problemas da formação docente, apontando para a necessidade de se superar a estrutura então consolidada, mas bastante criticada, do denominado modelo 3+1, que significa estruturar o curso em quatro anos, sendo os três primeiros dedicados às disciplinas de conteúdo específico e o último às disciplinas pedagógicas, entre elas o Estágio.

Os princípios que nortearam essas mudanças na formação de professores foram: 1- necessidade de consistente formação teórico-metodológica; 2- a unidade teoria e prática; 3- o trabalho

docente como princípio educativo para a formação profissional; 4- a pesquisa como fundamento da formação.

Com base em uma pesquisa feita no grupo NEPEG, com participação de 9 Instituições de Ensino Superior, após quase duas décadas de implantação das referidas diretrizes, ainda alguns desafios a esse respeito puderam ser identificados (MORAIS E OUTROS, 2020), indicando a seguir indícios desse quadro no que diz respeito principalmente à questão da relação teoria-prática:

1. Foi introduzida no curso a modalidade de Prática como componente curricular – mas ainda, pelos dados levantados, observa-se que é um desafio implementar efetivamente essa dimensão da formação. Essa implantação exigiria uma orgânica unidade teoria e prática ao longo do curso. Muitos professores participantes da pesquisa disseram que não entendem muito bem como implementá-la de fato.
2. A maior parte dos cursos/professores formadores, que participaram da pesquisa, ainda tem uma concepção dicotômica da relação teoria-prática. Nesse caso, ainda predomina a ideia de que a prática é a aplicação da teoria. Nessa lógica, os conteúdos acadêmicos no interior das disciplinas são ensinados ao longo do curso tendo foco em si mesmos. Essa situação reforça a dicotomia teoria e prática, o que não contribui para a formação consistente e autoral do professor.
3. Quanto ao estágio, foram evidenciados, de acordo com Khaoule e outros (2020), por meio dos dados produzidos nessa pesquisa o que os professores consideram como aspectos positivos e negativos dessa prática curricular. Um aspecto positivo a se destacar é que se trata de um componente curricular como momento ímpar de exercitar a integração teoria e prática. Um aspecto negativo importante a se mencionar aqui é a ainda persistente falta de diálogo e parceria entre universidade e escola para a realização dos estágios.

Os dados da pesquisa mostram um avanço significativo nas práticas de estágio curricular nos cursos de formação para professores de Geografia no Brasil, sobretudo no que diz respeito a essa questão da relação teoria e prática. No entanto, há que se debater mais efetivamente para explicitar os diferentes desafios que ainda devem ser enfrentados para que o estágio possa significar para os futuros professores momento de síntese fecunda de uma práxis transformadora, que oriente de fato sua atividade profissional com autoria e autonomia. Um entendimento de estágio nessa direção foi expresso por Khaole e outros (2020, p. 136):

É um momento essencial em sua constituição, pois, é nele que emergem oportunidades de engajamento e aproximação do estagiário com a profissão docente onde possivelmente irá atuar. O contato dos estagiários com a escola-campo possibilita estabelecer relações diversas, tanto com os atores sociais envolvidos quanto com a rotina escola.

Ainda nessa pesquisa, foram perguntados a docentes e aos egressos dos diferentes cursos pesquisados sobre a importância do Estágio curricular no curso, buscando analisar suas percepções sobre a pretendida integração teoria e prática ao longo do curso, sobre a estrutura e organiza-



ção do Estágio e suas condições de trabalho e orientação. Como resultados, foi possível identificar dificuldades de efetivar a concepção proposta nas Diretrizes, por ainda haver concepções dicotômicas entre teoria e prática, entre conteúdos geográficos abordados nas universidades e os abordados na Geografia escolar, entre os conhecimentos disciplinares e o conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, há um reforço quanto ao papel do estágio no sentido de superar essas dicotomias, pois é momento de realização de reflexões sobre a prática profissional, de observar a realidade das escolas e discuti-las com os professores da escola e do curso de formação, de experimentar práticas coerentes com suas concepções quanto à atividade docente. 58% dos egressos apontaram a relação teoria e prática e o Estágio como as maiores contribuições do curso.

Esses dados reforçam a convicção de que o estágio é um importante momento da formação docente, na medida em que justamente ali podem ser explorados problemas da relação teoria-prática. É um momento muito importante para realizar o curso orientando-se pelo princípio da atividade como práxis. É um desafio explorar nesse momento a relação conhecimento pedagógico e conhecimento curricular, entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Outro grande desafio nesse sentido é o de se estreitar as relações entre instituições de nível superior e a escola básica, sendo que um dos caminhos para isso é constituição de redes de pesquisa colaborativas, comunidades de prática, entre outros grupos de formação continuada.

## **Considerações finais**

Assumir a dimensão de práxis na formação docente é atuar com a concepção de que os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas são plenos de situações problemáticas, cheias de incertezas, que requerem decisões complexas. Na prática um dos grandes desafios é o de integrar os conhecimentos aprendidos na academia à prática docente, mas nas concepções correntes predominam as ideias de que a prática profissional é uma instância de aplicação do que foi assimilado no curso superior e, assim, ao longo do curso essa discussão não é feita suficientemente. Essa situação explica em parte as frustrações que os professores tem por expectativas não cumpridas no que diz respeito às propostas que “aprenderam” no curso e que não conseguem aplicar na íntegra em sua atividade nas escolas.

Essa discussão sobre as peculiaridades, especificidades dos polos da teoria e da prática e suas relações na configuração da atuação docente é bastante necessária para se compreender a complexidade envolvida. No texto buscou-se dar realce em alguns dos aspectos da questão, destacando os que se referem aos momentos de estágios curriculares dos cursos de formação inicial, como oportunidades de se praticar essa discussão de modo sistemático.

## **Referências**

- CAVALCANTI, L. S. (2012). **O ensino de Geografia na escola**. Campinas-SP: Papirus.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, L.S. (2019). **Pensar pela Geografia**. Goiânia, E. Alfa & Comunicação.
- CUNHA, Maria I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, Ahead of print, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura**. Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, p. 103-116, 2001.
- FRANCO, M. A. R. S. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.
- Kaoule, Anna Maria K. e outros. **Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Geografia no Brasil: dilemas e desafios**. In: MORAIS, Eliana M. B. De e RICHTER, Denis (Orgs.) Formação de professores de Geografia no Brasil. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de Professores, para uma mudança educativa. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.
- MORAIS, Eliana Marta B. De e outros. **Formação de professores em Geografia no Brasil: tópicos em discussão**. In: MORAIS, Eliana M. B. De e RICHTER, Denis (Orgs.) Formação de professores de Geografia no Brasil. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- ROLDÃO, Maria do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. vol.12 no.34. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- ROLDÃO, Maria do C. **Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Cadernos de Pesquisa. V. 47, no. 166. Out./dez. 2017.
- SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Granada, Espanha, ano 9, 2005.
- VAILLANT, Denise e MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar, as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR, Editora UTFPR, 2012