

Training workshop

Area of findings, reflections and learnings

Ateliê de formação

Espaço de constatações, reflexões e aprendizagens

Jane do Carmo Machado

Universidade Federal Fluminense -Universidade de Aveiro
Niterói, Brasil – Aveiro, Portugal
janemachado@ua.pt

Rui Neves

Dep. de Educação-CIDTFF– Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal
rneves@ua.pt

Abstract - The article focuses on the analysis about teachers continuous training workshops which are developed in their context of working, the school, from the meanings attributed to this experience for those involved. A qualitative research based on theoretical assumptions of content analysis [1] was adopted. The data were collected (2011-2012) from the participant observation in 23 workshops carried out in two schools of the Petrópolis municipal teaching network, RJ – Brazil. The results lead to the inference that teachers consider that these moments of collective training potentiate findings such as expansion of their time of study, the reflection on work, the valuation of collective processes of sharing and training based on their personal and professional experience. Thus, from speeches, it is assumed that workshops arise as a training perspective which is still in process of validation senses.

Keywords: *Teachers continuous training, teaching work, senses, potentialities.*

Resumo- Este artigo centra-se na análise dos Ateliês de formação continuada e em serviço de professores desenvolvidos no contexto de trabalho docente, a escola, a partir dos sentidos atribuídos a essa experiência pelos envolvidos. Adotou-se uma investigação de natureza qualitativa, baseada nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo [1]. Os dados foram recolhidos (2011 a 2012) a partir da observação participante em 23 Ateliês realizados em duas escolas da rede de ensino municipal de Petrópolis, RJ - Brasil. Os resultados levam a inferir que os professores consideram que esses momentos de formação potencializam constatações em que ampliam o seu tempo de estudo, de reflexão sobre trabalho, de valorização dos processos de partilha e de formação coletiva com base na sua experiência pessoal e profissional. Assim, assume-se que os Ateliês surgem como uma perspectiva de formação ainda que em processo de validação de sentidos.

Palavras-chave: *Formação continuada de professores, trabalho docente, sentidos, potencialidades.*

I. INTRODUÇÃO

O potencial do trabalho docente como conteúdo para a formação continuada de professores constitui-se como algo atraente e positivo para estes. Nesse sentido, apresenta-se uma análise sobre uma experiência de formação continuada que teve como lócus de formação o mesmo espaço onde acontece o trabalho docente, a escola. Tal como aponta Imbernón [2, p. 85] *a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação*, já que leva os envolvidos a pensarem juntos os seus percursos de trabalho e necessidades de formação.

Historicamente, percebe-se que os professores, de um modo geral, não acreditam que a sua voz tenha peso nas decisões tomadas em relação à sua profissão, optando, muitas vezes, por não se fazerem ouvir. Assim, o alargamento dos espaços de discussão sobre a profissão, a formação, as condições de trabalho, pode apontar e potencializar algumas ações para que os professores não só passem a acreditar no potencial de suas vozes, mas também, e especialmente, no potencial de seus apontamentos, de suas escolhas e de suas intervenções. Segundo Machado [3], os *Ateliês de formação continuada e em serviço de professores*¹ que se caracterizam a partir de oficinas temáticas, estudo, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações para que os professores desenvolvam práticas formativas, no intuito de consolidar não só a sua autoformação, como também a formação de seus pares, podem se revelar como um momento também voltado à pesquisa,

¹ Optou-se por utilizar o conectivo *e* por considerar que reforça a ideia de a formação ser realizada no próprio local de trabalho.

criando oportunidades de estudo e pesquisa tanto individual, como coletiva.

Sendo assim, a opção pela formação continuada de professores no próprio local de trabalho, a escola, leva a pensar na viabilização de ações que possam concretizar tal empreendimento, uma vez que demanda mudanças para além das organizacionais. Nesse prisma, as mudanças conceituais e paradigmáticas passam a ocupar lugar de destaque para que a própria instituição escola e os sujeitos atores e autores nela inseridos possam se inscrever nessa nova dinâmica capaz de os levar a perceber que trabalho e formação continuada podem coexistir no mesmo espaço geográfico, com vistas a uma articulação que lhes dê sentido. O trabalho, nesse caso, surge como conteúdo que alimenta as discussões e tomadas de decisão quando o professor está engajado em um processo de formação continuada e em serviço de professores. Essa dinâmica adotada nos ateliês de retomada do percurso, das práticas, do processo de ensino-aprendizagem, faz com que os sujeitos possam colocar as cartas sobre a mesa, ou seja, possam integrar-se em suas falas e ações, evidenciando as experiências vividas e incorporadas no chão da escola, no terreno de sua ação pedagógica.

Desse modo, ganha evidente pertinência tomar as alocações dos professores como referência para a compreensão do potencial por eles atribuído à prática de formação continuada que acontece na escola levada a cabo nos ateliês.

II. JUSTIFICATIVA

Tal como postulado por Nóvoa [4], há uma abundância de discursos sobre a formação de professores que, muitas vezes, fragilizam olhar e agir a partir de alternativas que contribuam para a construção de propostas futuras de formação mais significativas. Nesse ensaio, o autor retoma alguns conceitos que têm dominado o campo do saber sobre a formação e o trabalho dos professores, e indica cinco propostas a serem consideradas pelas instituições formadoras de professores a partir da investidura no curso de Mestrado, já que toma a realidade portuguesa como referência. Essas propostas versam sobre: Práticas: situações pedagógico-educacionais concretas que podem potencializar a construção de um conhecimento profissional docente teoricamente fundamentado; Profissão: argumenta que é preciso devolver a formação de professores aos professores já que o reforço de processos de formação que tomam a investigação como base só faz sentido quando construídos dentro da profissão; Pessoa: sustenta que o professor possui uma dimensão pessoal e profissional que devem ser consideradas no percurso de sua ação docente; Partilha: chama a atenção para a importância do desenvolvimento do trabalho em equipa e do exercício coletivo da profissão, em que a escola surge como *lugar da*

formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente; Público: formação de professores marcada pelo princípio de responsabilidade social, que incide sobre aspetos de comunicação e participação do profissional no âmbito público. Passados mais de quatro anos, Lüdke e Boing [5] retomam a fala daquele autor, especialmente no que se refere à formação de professores ser construída dentro da profissão, tendo os professores como âncora nesse processo. Entretanto, reforçam a ideia do papel do professor em relação ao seu trabalho, assumindo todas as implicações inerentes que podem resultar em possibilidades e também em limites. Sustentam ainda que a formação inicial do futuro professor quando centrada no trabalho (real) dos professores pode orientar-se de modo a aproximar cada vez mais esse profissional do terreno.

De acordo com os autores anteriormente referenciados, há uma preocupação em contextualizar e problematizar a formação do professor, seja inicial ou continuada, referindo-se a necessidade da articulação formação e trabalho, já que consideram que só podem ser enriquecidos e melhorados quando pensados em articulação, dando, principalmente, voz aos envolvidos.

Quando Imbernón [6] sustenta que é preciso *dar voz aos protagonistas da ação*, aproxima-se de uma perspectiva que valida a participação ativa do professor em relação à sua atividade profissional. Aponta ainda que a *formação permanente* deveria contribuir para a reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, *potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz*. Os professores são sujeitos situados em um dado contexto histórico que acaba por exigir desses profissionais um posicionamento diante das questões que surgem no seu dia a dia, especialmente no que tange à sua formação e ao desenvolvimento do seu trabalho docente. Nesse sentido, dar voz aos professores é também legitimá-los como profissionais de ação e de reflexão, capazes de construir, a partir de suas próprias experiências, um *conhecimento profissional docente teoricamente fundamentado* [4].

Assim, neste estudo, importa trazer a voz dos professores, a partir de suas experiências e concepções sobre os ateliês de formação levados a cabo no local de trabalho. Daí poderão emergir questões que perpassam o cotidiano desse trabalho docente, revelando mais uma contribuição para ampliar o conhecimento partindo da percepção dos próprios envolvidos.

III. METODOLOGIA

O estudo de natureza qualitativa centra-se na análise das alocações de professores participantes nos 23 ateliês de formação desenvolvidos no Ensino Fundamental, Educação Básica, na rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ-Brasil integrando-se numa investigação² desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro – Brasil. Nestes ateliês, participaram dezenas de professores, com uma média de 14,3 professores/ateliê, que decorreram entre 2011 e 2012 nas Escola Municipal da Serra (15 sessões de julho de 2011 a outubro de 2012) e na Escola Municipal da Pedreira (8 sessões de março a novembro de 2012), com uma regularidade mensal. Os dados foram recolhidos através de notas de campo e as alocações dos professores foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. As notas de campo constituem-se como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” [7, p. 150].

O tratamento dos dados centrou-se na análise de conteúdo [1] em uma perspectiva de análise interpretativa das alocações dos professores. Através dos estudos de Bardin [1], sabe-se que a análise de conteúdo tem como base uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. É tarefa paciente “(...) analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião...” [1, p. 9].

IV. AS EXPERIÊNCIAS E CONCEÇÕES DOS PROFESSORES NOS ATELIÊS

Dada à extensão deste estudo, optou-se por apresentar algumas alocações dos professores que foram coletados durante as observações participantes como forma de revelar os sentidos dados às experiências de formação nos ateliês. Tal observação classifica-se como participante *porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado* [8, p. 28]. As alocações serão apresentadas de acordo com os sentidos pelos professores atribuídos a esses momentos de formação na escola:

A. Natureza da formação nos ateliês

² Nessa pesquisa mais alargada, usa-se como recurso de análise dos dados o software webQDA versão 2.0.0, pois viabiliza uma leitura qualitativa dos dados a partir de construção de categorias, de questionamento, que permitem um trânsito fácil do investigador e de outros colaboradores aos dados.

É apontado nas alocações dos professores que a formação continuada que acontece na escola de forma coletiva, apesar dos muitos intervenientes, ajuda-os a avançar no que diz respeito ao próprio modo como percebem a docência, fazendo com que as reflexões, as experiências e os conhecimentos partilhados nesses momentos possam refletir em melhoria do trabalho cotidiano desenvolvido com os alunos.

1) A participação dos professores - desafios e sentidos

Quanto aos desafios e sentidos implicados nessa proposta de formação, alguns professores revelam que se relacionam a questões referentes, principalmente, à carga horária de trabalho, ao número de turmas, à correção de atividades dos alunos, à falta de conhecimento sobre alguns conteúdos, à falta de tempo para aprofundar às questões que são colocadas durante a formação.

Eu vou ser sincera, não consegui ler nenhuma linha! Tive tantas coisas pra corrigir, pra preparar...tou com muitas turmas de anos diferentes, fica difícil! Como vocês retomaram o conteúdo aqui, já consegui compreender um pouco, vou tentar, vou tentar depois com calma reler! (Profa. Elisa)

Me interessa e preciso aprender mais porque sempre tenho alunos que têm esse tipo de dificuldades. Às vezes, eu não sei como identificar, acho que tenho que aprender mais, mas meu tempo de estudo é praticamente só esse aqui com vocês. Queria poder mais! (Prof. João)

Fica difícil tomarmos decisões sem a participação de todos no mesmo momento. (Profa. Rosa)

Esse tempo aqui na escola é bom, ajuda a gente a pensar mais, sei lá, também acho importante se a gente pudesse ficar mais tempo, discutir juntos sobre as questões para poder saber o que a gente tem que buscar, tem que saber... essa nossa carga horária é loucura, impede a gente de tanta coisa! (Profa. Flor)

Também acho que a gente tem que se reunir mais, o problema é que quando a gente perde um encontro desses ou o grupo também varia muito dependendo do dia, por mais que eu tente né fazer a ligação, as orientadoras também sempre retomam o que foi feito no anterior, eu, confesso, às vezes me sinto perdida. Eu gosto de participar, de falar das coisas que faço nesses momentos, mas nem sempre tou aqui. Gostaria mesmo de trabalhar somente numa escola! (Profa. Dilza)

Eu ainda tou na dúvida se é o correto ter esses alunos nas turmas regulares, a gente não tá preparado, somente essa formação na escola, é insuficiente! (Prof. Pablo)

A partir das alocações, pode-se referir que os professores apesar de valorizarem positivamente a natureza do trabalho formativo dos ateliês, identificam como constrangimentos à sua regular participação a própria condição de trabalho profissional.

Tais dimensões (carga horária de trabalho, número de turmas, correção de atividades dos alunos, falta de conhecimento sobre alguns conteúdos, falta de tempo para aprofundar às questões que são colocadas durante a formação) podem fragilizar a regularidade e a participação no processo de formação, com implicações no que poderiam ser benefícios para a sua prática profissional.

B. Ateliês de formação – potencialidades e avanços

Quanto às potencialidades e aos avanços percebidos durante os ateliês de formação, os professores revelam alguns sentidos que estão relacionados às aprendizagens de novos conteúdos que precisam fazer parte de seu repertório de conhecimentos, às possibilidades de partilharem experiências uns com os outros, à retomada reflexiva do percurso de trabalho com vistas à melhorá-lo, ao fortalecimento de uma prática de formação coletiva.

Tem um aluno na minha turma que, assim, depois de ler o material, tô achando que é disléxico, troca muitas letras, nem sempre consegue acompanhar o ritmo, é mais lento, vou tentar observar melhor, seguir as orientações, depois eu conto... (Profa. Alzira)

Lembra daquela formação sobre leitura e escrita que tivemos, eu tenho usado algumas daquelas estratégias e acho que funciona! (Profa. Margarida)

Acho que foram dois ou três encontros! Eu também recorri aquele material e tem me ajudado! (Prof. Rui)

Aquele material que a gente viu do MEC de Português, dos descritores, também é muito bom pra gente trabalhar os textos em Geografia. Eu tenho ficado mais atenta com os textos que dou pros alunos, tento pensar mais no que eu quero, e acho que tá começando a dar uns sinais positivos. Queria até pedir pra gente retomar esse estudo aqui nos encontros! (Profa. Dilza)

Acho quando a gente tá junto, consegue aprofundar um conhecimento, fica muito mais fácil, porque cada um traz um pouco daquilo que sabe, da forma que trabalha, a sua própria experiência e isso sempre ajuda. (Profa. Karina)

Vou anotar essa sugestão sua, acho que vai ajudar os meus alunos a melhorarem também. Você sempre me passa umas práticas interessantes, reproduzo com adaptações é claro pra minha turma e dão certo, e outras não dão. Acho que a gente sempre tem que tá tentando algo diferente pra despertar mais

o interesse dos alunos, pra fazer com que eles queiram aprender mais! (Profa. Margarida)

A gente faz tudo tão no automático, que, muitas vezes, não reconhecemos que criamos e implementamos práticas bem interessantes e que dão bons resultados...Na verdade, a gente é tão massacrado profissionalmente, que vamos, aos poucos, deixando de acreditar no nosso potencial...E, com a falta de tempo para planejar, é bom receber algumas receitinhas prontas sim, vocês não acham?! (Profa. Sonia)

Já tendo esses nossos encontros me sinto sozinha às vezes, sem ter com quem dividir minhas coisas. Imagine sem nenhum encontro! Sem nenhuma discussão, sem planejamento coletivo, não dá! (Profa. Flávia)

Na minha matéria, procuro trabalhar de forma interdisciplinar e também acompanhar os alunos em todos os momentos de produção de conhecimentos, valorizando os avanços conquistados (citou vários alunos que melhoraram o seu desempenho escolar neste ano) (Profa. Eleonora).

Às vezes estamos tão acostumados com um modo de fazer as coisas que nem notamos o quanto melhoramos ou estamos estacionados no mesmo ponto, por isso, é importante estes momentos para retornarmos ao nosso trabalho e refletirmos juntos sobre ele, sempre surge uma nova ideia, uma nova pista (Profa. Regina).

Claro que também fico pensando se de fato vou dar conta, mas também penso que podemos compartilhar o que aprendemos, como estamos fazendo, e o que ainda temos dúvidas e nos fortificar para não desistir nunca... (Profa. Eva).

Eu não conhecia esse texto, nem a pesquisadora, acho que dá uma cutucada na gente e a gente passa a refletir um pouco sobre como a gente faz... (Profa. Jussara)

Quando os professores conseguem traduzir em palavras as suas experiências de trabalho e de formação, estão de certo modo criando oportunidades para pensar as suas trajetórias na perspectiva apontada por Benjamin [10] em relação às experiências pelos sujeitos vividas. Assim, para esse autor, torna-se relevante a narrativa, já que tem o poder de manter sua força mesmo depois de passado muito tempo, podendo suscitar espanto e reflexão sobre o que foi narrado. Desse modo, tal como o cronista em Benjamin [10] que narra os acontecimentos sem fazer distinção entre os grandes e pequenos pressupondo a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, os professores ao revelarem em suas alocações os sentidos atribuídos a essa experiência formativa no próprio trabalho também aproximam-se dessa perspectiva.

A dinâmica de trabalho do Ateliê promove a participação do professor com base na reflexão individual sobre as suas práticas, rotinas, dificuldades, competências, resolução de problemas, condições de trabalho articuladas ao processo de formação continuada. Por outro lado, o Ateliê como espaço coletivo de formação contribui também para o cruzamento de reflexões que se interinfluenciam na dinâmica da participação dos professores. Emerge como resultado a possibilidade de os professores participantes construir conhecimento específico, situado ao próprio contexto de trabalho, potencializando, dessa forma, a atribuição de sentidos entre o trabalho docente e a natureza da formação.

Nessa experiência de formação, os professores estão tendo oportunidade de, coletivamente, fazerem do espaço escolar um espaço de reflexão na perspectiva de Alarcão [9], que faz pensar sobre o próprio *status quo*, sobre o trabalho, sobre a aprendizagem, sobre o ensino, como também impulsiona os envolvidos a buscarem caminhos para a melhoria da prática pedagógica junto aos alunos e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Revela-se como um momento em que o professor é tirado do isolamento, pode romper com o individualismo para poder assumir uma perspectiva colaborativa em relação aos pares à medida que partilha seus saberes e experiências. Imbernón [6, pp. 59-60] diz:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas.

Essa dimensão da formação permanente [6], tomando como referência as alocações dos professores, leva a pensar e a assumir que os ateliês como espaços de formação continuada e em serviço podem promover uma *formação colaborativa do coletivo docente* [6] em que cada um tem a oportunidade de fazer uso de sua palavra para poder articular formação e trabalho.

V. CONCLUSÕES

Das alocações apresentadas, pode-se inferir que não se traduzem como mera produção linguística, mas se revelam como instrumento de produção de sentidos, dos sentidos construídos e partilhados pelos próprios sujeitos. Esses momentos de formação apontam um *clima de escuta ativa e de comunicação* [6]. Há muitos desafios que os professores percebem e indicam que acabam por fragilizar sua atividade docente, sua formação, mas, ao mesmo tempo, também apontam que estão buscando, individual e coletivamente, outros caminhos para melhorar e potencializar seu trabalho docente.

Assim, os professores, no decorrer da formação, evidenciam a importância desses momentos coletivos para a aprendizagem que acontece a partir de conteúdos estudados, de experiências partilhadas, de reflexão sobre o percurso de trabalho, de relatos sobre as contribuições para a prática, ou seja, do como estão buscando esta articulação formação e trabalho docente. Não é tarefa fácil de se concretizar, entretanto, percebe-se pelas alocações que os professores estão participando de uma proposta de formação continuada que está ainda em construção, em construção de sentidos para os próprios sujeitos.

Nesse prisma, retomamos Nóvoa [4] ao colocar a necessidade de se desenvolver um trabalho e uma formação segundo uma perspectiva de equipa, em que há partilha e as práticas concretas emergem como base para a aprendizagem dos envolvidos. Ao descreverem situações que, muitas vezes, os impedem de potencializar mais esses momentos nos ateliês, os professores revelam fazer parte de uma *escola reflexiva* [9], onde se abre espaço para a constatação de fragilidades e potencialidades que fazem parte do seu processo de trabalho e de formação.

Os ateliês constituem-se como espaços de formação alimentados pelas participações individuais, não desligadas entre si. Eles resultam da mescla de participações que se influenciam de forma diferente e subjetiva, fazendo com que cada professor possa construir o seu próprio sentido em relação a essa formação.

Desse modo, a partir das alocações dos professores, pode-se assumir que o ateliê de formação e em serviço de professores revela-se como uma perspectiva de formação ainda

em construção pelos próprios sujeitos, que acontece no terreno da atividade docente para pensar caminhos de melhoria dessa mesma atividade. Nesse processo, os professores têm a possibilidade de, coletiva e individualmente, compreender melhor seus percursos e buscar alternativas para seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. 3ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2007.
- [2] Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Luciana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, vol. 14, 2011.
- [3] Machado, J. C. “O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores” (não publicado). Trabalho de conclusão de estudos de Teoria da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF, 2011.
- [4] Nóbóia, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa: Educa. Retirado em Fevereiro, 21, 2014 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, 2009.
- [5] Lüdkke, M, & Boing, L.A. Do trabalho a formação docente. Retirado em Fevereiro, 19, 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007, 2012.
- [6] Imbernón, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- [7] Bogdan, R., & Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- [8] André, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- [9] Alarcão, I. *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- [10] Benjamin, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 10 edição, São Paulo: Brasiliense, 1996.

Nota: Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Doutorado Sanduíche como Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Processo Nº 3356/ 13-2.