



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁵¹⁷

Elson de Souza Lemos*
(UESB)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar sobre a articulação dos seus saberes curriculares com a práxis pedagógica do educador de criança. Essa análise teve como fundamento um olhar multirreferencial de natureza qualitativa. Verificou-se com essa pesquisa que esses saberes encontram-se no cotidiano pedagógico, desarticulados e fragmentados e que a formação de professores tem se constituído como tenra linha condutora na articulação de seus saberes com a experiência da prática pedagógica dos professores da educação infantil. Abaliza-se como possibilidade o currículo inspirado na complexidade e na multirreferencialidade, no respeito a diversidade e na instrumentalização docente para enfrentar as incertezas e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes curriculares; Formação de Professores; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os fios da pesquisa cuja proposta centra-se na análise do currículo dos cursos de formação de professores e a prática das professoras da educação infantil, é começar contando com todo cuidado em meio ao velamento/desvelamento e escrevendo em meio a complexidade e a

⁵¹⁷Parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

*Professor lotado no Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais da UESB/Itapetinga. Atua no curso de Pedagogia e no de Licenciatura em Química. E-mail: elson.desouzalemos@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

multireferencialidade sobre o desejo de chegar até aqui, pois não apresento aqui um ponto de chegada mas, uma caminhada, um itinerário que envolveu muitas descobertas em meio as certezas e incertezas típico de quem se aventura a caminhar .

A partir de olhares atentos às práticas das professoras da educação infantil e da análise das propostas pedagógicas dos cursos de *Pedagogia* e de *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, ambos da UESB/Itapetinga-BA, realizei o presente estudo tendo como inspiração teórico-filosófica os princípios do pensamento complexo e da multireferencialidade.

Observei que o real tem oferecido no dia-a-dia, inúmeras situações-problemas ao profissional da educação infantil. O desafio de articular saberes de referências variadas implica em experiências de ordem teórico-prática e saberes oriundos de sua história de vida, de sua história acadêmica, de sua relação institucional, entre tantas outras situações. Verifiquei também, que há no ideário desses professores, certa suposição que os cursos de formação que fizeram ou fazem lhes ofereçam condições para articular os saberes de sua formação com os saberes do seu cotidiano e que, munidos desse instrumento poderão realizar a intervenção pedagógica que se consubstanciará numa práxis.

A minha itinerância como docente associada ao percurso político-religioso, conferiu-me uma postura de militante e um discurso de vanguarda universalista que, na proposição de construção deste trabalho, foram sendo explicitados (postura e discurso) e, em determinados momentos, apontaram meus pré-conceitos e minha incompletude e, conseqüentemente, me lançaram numa descoberta tanto trágica quanto maravilhosa: “em meio as minhas desconfianças de que nada sei e de que meus arquipélagos de certezas são tão sólidos como nuvens que se desmancham no ar, percebi-me navegando por um universo complexo de múltiplas referências”.



VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Durante esse percurso, as minhas certezas propaladas em discursos político-acadêmicos foram ruindo. Porém, mesmo vendo os pilares dessa certeza ruindo e ensaiando uma crítica a eles (os pilares), reforçava mais e mais essa certeza com termos fortes e imperativos que pareciam ditar um paradoxo, isto é, negar no discurso aquilo que estava sendo exercitado no jogo das palavras.

Continuava minha reflexão com uma preocupação básica: como se articulam os saberes curriculares dos cursos de formação docente com a prática pedagógica do professor da educação infantil? Como a-con-tece⁵¹⁸ a formação docente no contexto das práticas educativas dos professores da educação infantil?

Imbuído desse olhar e certo do meu compromisso profissional com a educação e com a prática pedagógica na escola pública, fui aos pouco delineando a questão geradora dessa temática, isto é, *analisar como se articulam os saberes curriculares dos cursos de formação docente com a prática pedagógica do professor da educação infantil.*

Ao longo da minha itinerância no programa de mestrado, procurei responder aos seguintes questionamentos:

- Como aparece a educação infantil no currículo dos cursos de formação de professores?
- Com qual(ais) concepção(ões) de currículo os profissionais da educação de criança têm sido formados?

518A-con-tecer: deriva do verbo latino *contiguidade*, companhia, correlação, cujo significado é de um fato imprevisto, que ocorre por acaso ou por acidente. Em português, preserva o sentido de incerteza, de ocorrência eventual, que pode ou não suceder. Termo cunhado por Maria Inez Carvalho a partir dos estudos prigogitianos da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Termo oportuno para quem se propõe olhar a realidade pela ótica do pensamento complexo. Especificamente neste caso prefiro utilizá-lo com hífen para enfatizar que o a-con-tecimento comporta em si um *tecer com*, isto é, as coisas são tecidas nas relações que se travam com o mundo, com o outro e consigo mesmo e, nesta relação, constrói-se o que se é (CARVALHO, 2008).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

- Qual a relação entre a prática pedagógica e o currículo de formação do educador de crianças?

Baseado em tais questionamentos, desenvolvi a presente pesquisa e a partir da realização desta, foi possível verificar no cotidiano da práxis pedagógica, a fragilidade dos cursos de formação docentes na instrumentalização destes para que realizem a intervenção pedagógica de maneira intencional e consciente a respeito do postulado contemporâneo que estes têm por responsabilidade, o desafio de educar para a cidadania.

Espero, com este trabalho, contribuir com as instigantes reflexões sobre o currículo e a formação do docente para a educação infantil, à luz do estudo realizado sobre a articulação dos saberes na práxis pedagógica do professor da educação infantil, sob a ótica do pensamento complexo e da multirreferencialidade.

A Crítica e a intercrítica

Na realização desta pesquisa, foi possível observar que muitos dos saberes trabalhados no cotidiano da educação infantil são aparentemente aprendidos paulatinamente. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação dessas educadoras quase sempre parecem passar despercebidos, daí não raras vezes se ouvir, dessas profissionais, que seus cursos de formação são muito importantes, porém no seu dia-a-dia, eles (os cursos) deixam muito a desejar.

É o que eu te falei, muitas das coisas que a gente vê na faculdade não condizem com a realidade, assim porque as vezes a gente chega lá, é como eu te falei, por causa da dificuldade mesmo da escola, as vezes a gente fala, você tem que trabalhar desse jeito com o aluno, só que quando a gente chega aqui, a realidade da família a condição dele, as vezes ele nem viu aquilo na vida como é que a gente vai trabalhar



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

daquela forma, primeiro então a gente tem que, que de acordo com cada criança, a gente tem que ir se adaptando (Hortência).⁵¹⁹ O curso deveria ser de 100%, 10% a gente usa em sala de aula, 90% não usa, pra quem não tem vivência Elson, você sair do curso de Pedagogia e entrar na sala de aula, é difícil, muito difícil (...) lá você não aprende a dá aula não, você não aprende a fazer, a trabalhar com o aluno, a prática mesmo, acho que lá não tem essa prática de aula. Eu acho que deveria ser mais cedo praticado, antes do estágio. Não tem uma vivência, assim, eu acho que devia ter mais desde o primeiro semestre. Se é um curso de licenciatura, se é um curso voltado pra primeira a quarta série, pra educação infantil, pra primeira a quarta série não, da primeira ao quinto ano, ela tem que tá mais, tem que trabalhar mais a prática, lá, tem que sair mais visitar mais escolas, entrevistar mais professores, entendeu, vê as dificuldades do professor, que a gente fica muito, eu acho teoria importante, agente fica muito no texto, eu acho importantíssimo Elson, mas deixa um pouco a desejar, na questão de você preparar pra dar aula eu acho micho (Orquídea).

Foi também comum ouvir que o que sabem desenvolver como professora foi aprendido no dia-a-dia pela experiência.

Nota-se assim que, apesar desses saberes se fazerem presentes no seu cotidiano, eles se encontram também fragmentados e desarticulados. Essa observação torna-se basilar nesta análise, pois, mesmo que os conhecimentos trabalhados durante a formação do docente se façam presentes no cotidiano escolar, eles se dão de forma, muitas vezes, justapostas. Não obstante esta observação, verifiquei algumas posturas integradoras que implicavam em atividades programadas e executadas coletivamente, como as que vi na Escola Dandara, onde a professora Margarida, juntamente com seus pares, desenvolvia atividades conjuntas. Porém a ausência de uma consciência intencional de articulação destes saberes termina por ser este mais

⁵¹⁹Nomes das professoras e das escolas são fictícios.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

um ato de ativismo pedagógico⁵²⁰, esvaziado de uma reflexão mais elaborada destes momentos.

Outra característica dessa desarticulação diz respeito à distância estabelecida entre o pensar e o fazer. Nota-se que existe uma forte cisão entre o que é trabalhado na formação e o que se tem trabalhado no cotidiano da escola: os saberes estudados durante a formação, são rapidamente esquecidos (ignorados) no intuito de se adequar à realidade ou em busca de um processo mais cômodo que exija menos do educador.

Preocupada com as condições circunstanciais, a professora Hortência afirma que:

eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, as vezes, o material que a gente tinha lá de concreto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então agente tem que se virar, aquela velha história tem que se virá as vezes, porque as vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade, há mas não tem material não, usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. E acho que tem muito a ver essa relação.

Certamente essa, entre outras opiniões, a respeito dos saberes vivenciados pelos professores no seu cotidiano e na sua formação, parece implicar no movimento de velamento do saber, isto é, o saber aprendido ganha significado e dele se tem consciência quando vivenciado e experienciado. Assim sendo, tem-se a impressão de que certas competências e habilidades são frutos do acaso ou apenas do ativismo pedagógico, deixando de se perceber todo um conjunto de saberes subsunçores que

⁵²⁰Chamo aqui de ativismo pedagógico ao conjunto de atividades ditas “lúdicas” ou “motivadoras”, isto é, uma seqüência de atividades com o que se quer ensinar em relação a determinado conteúdo, sem realizar uma reflexão mais elaborada sobre ela, sem a consciência do para que daquela atividade.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

funcionam como ferramenta fundamental na orientação desta prática. Ou seja, o que importa neste processo de instrumentalização docente não é percebido pelo docente (MOREIRA, 1982; MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000)

No entanto estes elementos não estão no plano da consciência e para serem percebidos é necessário um movimento de reflexão pelo qual o conhecimento requerido no cotidiano escolar é percebido como elemento de discussão e levado ao estabelecimento do diálogo como os saberes discutidos durante o processo de formação. Durante o período de observação, pude perceber que muitas professoras conseguem fazer essa reflexão com muita facilidade e, portanto, conseguem rapidamente fazer articulação entre o que estava trabalhando com o que viram ou estavam vendo na sua formação. Porém, essa percepção, quando se tratava do ideário pedagógico de muitas professoras, parecia esconder-se para ceder lugar a uma crítica que implicava em apontar as frustrações por não ter alcançado em sua formação as competências necessárias para superar (resolver) problemas que iam surgindo no seu cotidiano. Enquanto algumas faziam essa análise, outras validavam sua formação, justamente, por conseguirem solucionar certos problemas pedagógicos pelo conhecimento adquirido durante a formação acadêmica.

De modo geral, posso dizer que essa ambigüidade, esse paradoxo, em si, não implica a negação da própria formação, porém ele foi aprendido no contexto da formação acadêmica que impulsiona esse olhar crítico e de vanguarda, porém com retorno, pois durante muito tempo em sua formação debateu-se a formação crítica, porém uma crítica exógena. Quando inserida no contexto escolar, essa crítica ganha outros contornos e, então, passa-se a perceber as arestas deixadas durante a formação.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Uma das características dessa crítica é justamente estar centrada de forma reducionista num ponto de vista, desconsiderando toda complexidade que envolve tanto a formação quanto a realidade escolar. Esse olhar crítico desconhece em si os eixos articuladores desses saberes e, conseqüentemente, não observa a relação entre as partes e o todo, nem a dinâmica da realidade que implica em provisoriades e que a formação em si nunca é um produto, porém implica em processo/produto de final aberto, portanto, comporta em si uma itinerância de formação continuada (MACEDO, 2005; MORIN, 2001e 2007).

Apesar de nem sempre consciente, muitas professoras estavam no seu cotidiano trabalhando com saberes vivenciados durante a sua formação, tal como os saberes referentes à ludicidade, planejamento, questões ambientais, saber artístico, letramento, conhecimento social e pessoal, entre outros.

Observei que esses saberes implicavam um misto de conhecimentos acadêmicos e de conhecimentos do cotidiano escolar. Verifiquei, contraditoriamente, que o *aprendido* (ou simplesmente ensinado) na academia era tantas e tantas vezes abandonado, ou melhor, posto em suspensão para que se pudesse executar uma abordagem metodológica com que os professores ou a comunidade escolar estivessem mais familiarizados.

Essa postura ora era consciente, ora acontecia paulatinamente, sem nenhuma reflexão a respeito dela. Quando consciente, muitos justificavam sua ação com o argumento de que era mais fácil ou que a comunidade estava acostumada, portanto, não iria aceitar de outra maneira. Essa postura era tomada mesmo quando se considerava que a ação estudada na academia fosse *a mais adequada*.

Certamente, que este tipo de situação não foge as circunstâncias do cotidiano, quando o percebo como sujeito aos acordos e ao tempo de cada um, tendo em vista que os autores sociais são de matrizes diversas e, portanto, implica múltiplas



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

referências e conseqüentemente múltiplas formas e maneiras de encarar a vida e responder aos problemas por ela apresentados (MARTINS, 1998; BURNHAM, 1998).

Assim, se posicionar de maneira a atender a um determinado prazo, quando se trabalha com grupos heterogêneos, pode muito bem ser mais viável negligenciar certos padrões técnicos de domínio de uns poucos, para adotar uma ação mais comum e compatível com o grupo e que permita atingir resultados semelhantes ou melhores. Essa postura analisada do ponto de vista técnico implica dizer que a prática abandonou o conhecimento teórico, essa talvez seja uma das impressões que as aparências pode causar. No entanto, vejo aqui, nesta situação, elementos da complexidade e da multireferencialidade, portanto por mais que o saber disciplinar nos seus procedimentos metodológicos não tenha dado conta da tarefa, outros saberes foram alçados no intuito de que o pretendido fosse concretizado a contento da comunidade (MORIN, 2001; 2007; BURNHAM, 1998).

Desta maneira, os saberes dos docentes pesquisados têm sido evocados como um elemento capacitador que também instrumentaliza na emergência da situação sem, contudo, fazer-se obrigatoriamente explicitar-se. Aqui observo que esta aproximação conduz à aparência de que os saberes estão articulados, porém, não podem ser caracterizados como articulados, por não revelarem a intencionalidade e ainda por implicar em posturas isoladas e reforçadoras da fragmentação.

Assim, toda e qualquer forma de redução crítica de uma determinada realidade mostra-se incongruente dada a complexidade que implica esta relação. No entanto faz-se necessário observar que os cursos em estudo, ainda apresentam debilidades em relação a certos saberes com que, corriqueiramente, o professor da educação infantil tem se deparado.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Tomemos por exemplo a música e a literatura infantil, tão vastamente exploradas no cotidiano da escola infantil e tão esquecidas na proposta pedagógica dos cursos em questão.

É na ausência da formação institucional que observo que o aprendizado com a experiência de outros colegas se faz mais presente, não sendo em si um mal, em certos aspectos uma característica salutar. No entanto, essa aprendizagem, na maioria das vezes, se faz longe de uma reflexão crítica e se constitui em apenas mais uma técnica ou uma tradição pedagógica, às vezes, esvaziada de sentido e de significado (TARDIF, 2000; 2005 e TARDIF e RAYMOND, 2000).

No afã de cumprir sua função, as professoras valem-se dos vários conhecimentos que detêm e, aos poucos, estabelecem um lastro de rotina que se vai naturalizando e se sedimentando de maneira que parece que certas habilidades e competências por todo sempre ali estiveram presentes.

Noto, curiosamente, que os saberes estudados durante a formação ultrapassam o explicitado em seus currículos. Essa observação implica na constatação de que saberes não contemplados na proposta curricular terminam por ser explicitados durante a formação e, nesse sentido, se evidencia que os currículos dos cursos em questão estão aos poucos realizando atualizações.

Segundo Hortência, os saberes estudados em sua formação que tiveram e têm grande significado na sua prática escolar, são os saberes relacionados à área de psicologia.

Sabe, o que me ajudou muito mesmo foi a área de *psicologia* porque eu acho assim, que trabalhar com criança não é fácil, você viu que não é fácil e a gente até peca porque fica nervosa um pouco e peca, só que a gente tem que entender que cada criança tem o seu tempo e que criança é desse jeito, então a psicologia me ajudou muito a entender o que ele faz na escola



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Ela ainda cita a disciplina Educação Infantil, fazendo referência ao professor e ao projeto que desenvolveu na disciplina com esse professor.

(...) eu lembro muito Reginaldo, porque ele é quem deu Educação Infantil. Na época da faculdade eu fiz um projeto que... eu adorei, ele também gostou. Então é assim né, eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, às vezes, o material que a gente tinha lá de concreto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então a gente tem que se virar, aquela velha história tem que se virá, às vezes, porque às vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade: "ah, mas não tem material não". Usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. (Hortência)

Assim o processo de articulação de saberes no cotidiano da prática pedagógica ainda tem muito que avançar, pois importa superar os ranços da racionalidade técnica que tende à fragmentação do saber que estabelece a cisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento da academia e o do cotidiano escolar.

CONCLUSÕES

Observo que, muitas vezes, o que se aprende na academia não importa tanto, já que, na realidade escolar, se opta pelo que se aprende com a experiência e, conseqüentemente, reproduz-se a concepção de educação vigente no senso comum e no ativismo pedagógico. Vejo certa tendência de superação deste paradigma e construção de uma nova concepção de educação, ainda muito tímida, pois comporta um solipsicismo, um saber nomotécnico, posturas evidenciadas em planejamentos basicamente firmados em listar atividades, a serem desenvolvidas, consultadas em *livros-bíblias – dia-a-dia do professor* e em atividades anteriores.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O ambiente da educação infantil tem sido evidenciado como um espaço de múltiplas tendências e, conseqüentemente, de múltiplas referências. Um ambiente onde os saberes ora se apresentam fragmentados e desarticulados fincados num solipsicismo e numa postura nomotécnica, ora se apresentam articulados e buscando alternativas que apontem para uma nova relação pedagógica, mesmo que esta ponta de esperança seja rechaçada pela escassez de recursos e falta de continuidade de experiências reflexivas e coletivizadas. Um ambiente complexo, onde a inserção do pensamento complexo implica na superação do paradigma moderno da fragmentação e da dicotomia da relação teoria-prática. Essa postura se evidencia numa práxis pedagógica em que a realidade corresponde a uma ação pensada e num pensar a ação, realizando, assim, um interjogo dialético, onde a experiência vivenciada no cotidiano escolar importe na reconfiguração dos saberes aprendidos durante a formação e que os saberes desta formação provoquem a redefinição do ambiente da experiência educativa (MORIN, 2001; 2007; MACEDO, 2005; BURNHAM, 1998 SEIXAS, 2006; SERPA, 1987; VÁZQUEZ, 2007).

REFERÊNCIAS

- BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polemicas para a compreensão do currículo escolar. In: Joaquim Gonçalves BARBOSA, (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35 – 55.
- CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2005.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

MARTINS, João. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.) Reflexões em torno da abordagem Multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os Sete Saberes Necessário à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

SEIXAS, Maria Luiza Coutinho. **A práxis Nossa de cada dia: Significados da experiência refletida e da reflexão experienciada.** Salvador, 2006. p. 36-62. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

SERPA, Luís Felipe Perret, Sobre a Práxis Pedagógica. **Educação em Debate**, Fort. v. 14, n.º. 2, p. 21 – 25, jul / dez, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** N.º 13, Jan/Fev/Mar/Abr/2000. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acessado em 18.10.2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 73, Dez./2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acessado em 18.10.2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Trad.: Maria Encarnación Moyá. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.