

CURRÍCULO/AÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DA DOCÊNCIA

Maria do Socorro Leal Lopes

Maria Salonildes Ferreira

Este estudo apresenta um recorte de nossa pesquisa, construído a partir de estudos que vêm sendo desenvolvidos no curso de Doutorado na área de Educação. Investigar as contribuições do processo de reelaboração conceitual e da prática crítico-reflexiva para a transformação do saber escolar e da docência de professoras das séries iniciais do ensino fundamental se constitui objetivo dessa pesquisa, que vêm sendo desenvolvida em uma Escola Municipal de Teresina, investigando e analisando a prática pedagógica de cinco professoras.

Considerando a natureza do estudo para atingir os objetivos propostos optamos pela pesquisa colaborativa fundamentada no materialismo histórico. O âmbito da investigação colaborativa, ainda é recente, no Brasil, entretanto, estudos vêm consolidando esta vertente de pesquisa que tem o mérito de fazer pesquisa com os sujeitos e não sobre e para os sujeitos. Com essa intenção essa pesquisa postula, articular pesquisa e formação.

Segundo Ibiapina; Ferreira (2006, p. 100) “investigar coletivamente significa envolvimento de investigadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional do docente”.

Neste sentido, além de projetos comuns, pesquisadores e colaboradores partilham tarefas comuns de investigação da realidade educativa tanto na tomada de decisões quanto na investigação, propiciando o desenvolvimento de uma parceria entre os atores envolvidos no estudo.

Afora a reelaboração dos conceitos adquiridos no Curso de formação inicial e da transformação da prática pedagógica, na sala de aula, procuraremos compreender os sujeitos e através deles, o contexto na perspectiva de focar o particular como instância do todo social, tendo em vista a mediação dos processos de formação e o desenvolvimento profissional do professor. Considerando os conceitos científicos e sua reelaboração para ensiná-los, entendemos que há uma relação teórico/prática no desenvolvimento do

processo ensino aprendizagem que propicia a transformação do saber escolar e da docência.

Para maior consistência teórica do estudo discutimos a relação teoria-prática na perspectiva da formação inicial, articulada com a prática social de ensinar buscando caminhos à superação da racionalidade técnica presente na formação e no trabalho dos professores. A racionalidade técnica configura-se como um conjunto de conhecimentos dados como verdadeiros sobre as ciências da educação e do como ensinar, utilizados pelos professores no processo de ensino sem estarem atentos ao contexto de atuação.

Nesse contexto, falar de currículo representa um grande desafio, porém representa desafio maior ainda, falar de currículo de formação de professores. Seja pela diversidade de enfoques teóricos, focalizando tanto a formação inicial quanto contínua, seja pela implicação das análises de políticas de formação do professor, haja vista que essa perspectiva demanda analisar as práticas reais dos professores e os saberes arregimentados em seu trabalho cotidiano.

A formação de professores, portanto, conforme Nóvoa (1995, p.26), precisa ser redimensionada, abrangendo as dimensões dos diversos tipos de formação. Ou seja, falar de formação de professores é reconhecer que nos últimos tempos ela aparece associada à educação, evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação profissional, formação em contexto de trabalho) e indica um continuum na expressão ao longo da vida.

Nesse sentido, a preocupação com a profissão docente remete pensar a formação e a prática docente alicerçadas na reflexividade para o apoderamento dos conceitos científicos e sua transformação em saber escolar. É sabido que o homem para garantir sua sobrevivência e permanência em um determinado grupo social deve compartilhar de uma mesma base cultural.

Isto significa estar no mundo e compreender o seu funcionamento pelo viés teórico que fundamenta as crenças dos sujeitos. Inicialmente a partir de conceitos espontâneos ou pré-concebidos, que gradativamente vão dando espaço aos conceitos científicos. E estes, no caso dos professores, devem transforma-se em saber escolar com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento pelo alunado.

Segundo Vygotsky, (2005, P. 72) a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de Conceitos. “A formação de conceito é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte e os conceitos mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores”, o autor

demonstra que há três fases básicas na trajetória da formação de conceitos: na primeira fase – *Agregação desorganizada*- predomínio do sincretismo - aglomerado de objetos desiguais. A segunda fase – Pensamento por *complexos* – associação dos objetos não somente devido às impressões subjetivas, mas também em função das relações concretas e factíveis entre esses objetos. E na terceira fase – a da *formação de conceitos* – o grau de abstração é o definidor da simultaneidade da generalização e da diferenciação. E destaca também, que o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos.

É sabido que o processo de conhecer se inicia, no ser humano, anterior à escolarização, tornando-se um processo unitário, é necessário distingui-los em virtudes das diferentes condições em que esses processos acontecem, especialmente, com referência à questão da mediação.

Desse modo, o currículo, a formação de conceito e a prática de professores têm sido alvos de expressivos estudos, a exemplo de Coll (2003); Saviani (2003); Pimenta (2002); Ribas (1997); Carvalho (1998); Franco (2002); Sacristán (1998); Vigotsky (2000); Ibiapina (2004), Ferreira (2006) e outros. Pesquisas nacionais e estrangeiras têm fortalecido a produção de conhecimentos sobre o tema. No Brasil, já existe uma produção considerável, que procura refletir e difundir o currículo, a formação de conceitos e a prática pedagógica do professor como fonte de conhecimento e desenvolvimento profissional. Entretanto, o estudo que estamos realizando em torno da formação e da prática docente busca alcançar os conceitos de currículo, ensino e aprendizagem que as professoras construíram ao longo da sua formação acadêmica propiciado pelo currículo de formação inicial e dos saberes da prática - construídos no exercício da prática pedagógica - com o intuito de fazer um contraponto dos saberes curriculares com os saberes profissionais para redimensionar a formação-ação do professor, tendo em vista a reelaboração desses conceitos no percurso profissional e a transformação da docência dessas professoras.

Diante dessa realidade, urge, *a priori*, uma reflexão em torno da formação do professor. Tardif (2000, p. 125) ilustra essa idéia quando coloca: “o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a essa profissão e dela oriundos”.

Nesse contexto, a formação do professor aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo. Além do domínio das teorias que fundamentam a ação do professor, essa formação requer conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional e dela proveniente.

O interesse em investigar a formação do professor a partir do currículo, permeado pelos conhecimentos elaborados ao longo do curso de formação inicial e sua reelaboração no exercício da prática docente, tendo em vista o desenvolvimento profissional deste professor está ligado ao nosso compromisso pessoal e profissional enquanto professora do Curso de formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto que consideramos relevante ao desenvolvimento desta pesquisa é a possibilidade de investigar a formação de professoras dos anos iniciais numa perspectiva colaborativa, interagindo com os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos articulados com os saberes experienciais rumo ao desenvolvimento profissional dessas professoras.

Há quinze anos estamos trabalhando com o Curso de Formação de Professores para educação básica. Iniciamos na docência superior em outubro de 1994, como professora de estágio para os alunos de pedagogia, e, de 1998 a 2006 acompanhamos o Curso de Formação de Professores para os Anos iniciais do ensino Fundamental.

Temos observado ao longo desta experiência que as professoras apresentam muitas limitações em lidar com o fenômeno educativo, especialmente, os de ordem teórico-prática, relacionados às necessidades e ao desenvolvimento dos alunos e aos pertinentes à dinâmica da escola enquanto projeto educativo.

Conforme Saviani (2003, p. 146)

A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar no que se refere ao problema do saber, em geral, e do saber científico, em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, que se constrói, que se descobre, que se distribui (que se transmite, que se recebe), enfim, que se veicula na escola.

Nesse caso, está implícito a existência de um saber escolar produzido na relação com outros saberes, veiculado no seio da escola através de comportamentos didáticos, políticos, econômicos, administrativos, entre outros, nos quais subjaz o currículo oculto, dando o tom da elaboração desses saberes.

É nesse contexto que estamos atuando investigando não apenas a nossa prática, mas também a de quatro alunas egressas do Curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT lotados em salas de aulas de escolas municipais.

Os estudos que se voltam para investigar o processo discursivo no interior da sala de aula, ainda são recentes, mesmo considerando que desde o século passado estudiosos como Vigotsky (2005) e posteriormente seus seguidores observam essa relação.

A mediação pedagógica se insere em um contexto definido, mais ou menos regular – a sala de aula. Entretanto, na realização das atividades previamente planejadas foge ao controle do professor, às vezes, esquemas de percepção e de ação porque simplesmente na sala de aula, o professor se depara com um número muito grande de situações inesperadas impossível de previsão, porém passível de decisão tomada sem nenhuma ou pouca reflexão.

Perrenoud corrobora com a idéia quando afirma: “a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de micro decisões das mais variadas naturezas” (PERRENOUD, 1993, p.37). É necessário, pois, que os sujeitos (professor e aluno) envolvidos na trama educativa desenvolvam um contrato pedagógico significativo para ambos.

Neste contexto, a práxis educativa se efetiva mediada pela prática docente desenvolvida na sala de aula. Para tanto o professor mobiliza uma série de saberes – disciplinares, curriculares e os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p-38).

A educação é um ato social decorrente da vida em sociedade. Ela acontece no lar, na igreja, nos sindicatos, nas associações, na rua, na escola, enfim, em toda parte. Sua função, entre outras, é a de transmitir a cultura às novas gerações, assim como valores e hábitos através da prática social dos sujeitos históricos.

A Educação formal reproduz no interior da escola as relações da cultura dominante, apresentando várias nuances na sua operacionalização. E, para melhor compreensão de como acontece à reprodução na sala de aula é necessário conhecer o processo de formação, ação e desenvolvimento profissional ao longo de toda carreira do professor.

Nos últimos anos a pesquisa sobre currículo e formação de professores tem ampliado o campo teórico a respeito do tema, entretanto mais recentemente estudos sobre formação de conceitos e desenvolvimento profissional do professor têm tomado corpo, nas discussões e nas investigações realizadas, nos Programas de Pós-Graduações nacionais.

No caso do currículo, da prática e da colaboração, vinculadas ao desenvolvimento profissional do professor, está evoluindo gradativamente, na medida

em que, pouco a pouco, observa-se uma preocupação de conhecer cada vez mais e melhor o processo de formação/ação e o desenvolvimento profissional do professor. A partir da investigação do modo como o professor reelabora as concepções e as traduz em prática pedagógica propiciando ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e transformando sua própria prática.

Para ilustrar podemos citar alguns trabalhos tanto em nível nacional como internacional que tratam da questão: Alarcão (1998), Carvalho (1998), Charlot (2000), Contreras (2002), Garrido (1998), Gómez (1992), Ibiapina (2004), Ibiapina, Ferreira (2006), Nóvoa (1992), Oliveira (1997), Perrenoud (1999), Ribas (1997), Sacristán (1998), Tardif (2002), Veiga (1989), entre outros.

Esses estudos enfatizam o currículo numa perspectiva de construção social, a docência dentro de uma abordagem dialética, tendo como ponto de partida a análise das práticas cotidianas dos professores como fundamento para compreender o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos em processo de diferentes saberes.

Tratam de questões temporais e contextualizadas, permitindo uma visão acerca da profissão docente, do currículo, das práticas em relação ao desenvolvimento profissional do professor. Oferecem referenciais que subsidiam e situa o currículo em ação, entretanto poucos tratam dessa vertente da formação do professor, a prática docente como um processo permanente integrado ao cotidiano do professor e das escolas, mais especificamente à sala de aula.

A partir de tal constatação, estamos investigando, através de metodologia colaborativa os conceitos de currículo, ensino e aprendizagem e o processo, segundo o qual os professores reelaboram esses conceitos e os transformam em saber pedagógico. Bem como, o desenvolvimento profissional das professoras em relação aos conhecimentos construídos na academia no interior dos cursos de formação e os saberes mobilizados para exercer com competência pedagógica sua prática profissional.

A importância do nosso trabalho revela a necessidade de se investigar essa vertente da formação e do desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Sacristán (op, cit., 1998) ao definirmos o currículo estamos definindo também as funções da própria escola, e a maneira particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. Se a prática docente se configura como o currículo em ação, mediado

pela prática pedagógica do professor ocorre por vezes, conflitos e confrontos em torno do mundo cultural onde forças contrárias à mundialização procuram se fortalecer e se organizar de modo a fortalecer as bases locais. Para que se possa de maneira efetiva desenvolver um trabalho docente de qualidade, ou seja, um trabalho que satisfaça às necessidades de aprendizagem é necessário que se enriqueça experiências globais do educando.

Nesta direção, o currículo norteia a ação do professor que ao exercitar sua atuação pode permitir ao aluno as transgressões necessárias à construção coletiva de modo a propiciar descobertas de horizontes que ampliam e recriam o conhecimento.

Assim, o pensamento reflexivo é uma vertente que poderá ajudar a compreender o processo reflexivo empreendido pelos professores na ação-reflexão-ação do trabalho docente, consubstanciado nos processos de consciência da práxis defendidos por Adolfo Sanchez Vázquez, o qual admite que a verdadeira consciência da práxis só seja alcançada no trabalho coletivo. Para Vázquez (1997, p. 241), essa práxis configura-se como:

[...] atividade teórico-prática; ou seja, Uma atividade tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a praxis a um elemento teórico, e falar inclusive de uma praxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é praxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade.

Com esse entendimento, a “praxis é a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (op. cit. p. 32). Indica, portanto, que é possível o ser humano passar do nível inferior de compreensão, isto é, da consciência prática para um nível superior de compreensão do real, ou seja, o nível de consciência da práxis, conseqüentemente, alcançará à práxis.

Max, apud Vázquez, (1977, p. 245) reforça a idéia de que “tôda vida social é essencialmente prática”. Assim, portanto, a atividade do professor apresenta uma ação eminentemente prática. Enquanto ato social, a prática de sala de aula filtra conhecimentos anteriores à formação inicial do professor, estabelecendo assim, relações inovadoras ou não com o ato de ensinar; conseqüentemente a construção do saber

docente é enriquecida nesse processo dialético. Nessa direção, a prática reflexiva, constitui-se em suporte essencial ao trabalho consciente e crítico do professor.

Nos últimos vinte anos o Currículo, e em especial o currículo de formação de professores, tem sido foco de estudos e questionamentos. Pesquisas têm sido realizadas, propiciando a produção de saberes necessários ao desenvolvimento profissional do professor. Reformulações curriculares têm sido implementadas com a finalidade de formar profissionais críticos/reflexivos que possibilitem tanto ao professor quanto ao aluno o exercício da cidadania.

Assim compreendida, a formação do professor, deve estar centrada numa epistemologia do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.

Nesse sentido, está evidenciada a importância do conhecimento científico e sua transformação em saber pedagógico – compreensão aprofundada e o domínio da área a ensinar, bem como o domínio dos princípios pedagógicos e das dimensões situacionais, manifestado na organização e na ação do professor em sala de aula – filtrado pelos valores e princípios políticos e éticos do professor.

Tendo em vista estes aspectos, consideramos necessária uma reflexão em torno da prática pedagógica do professor – atividade humana exercida por professores, homens e/ou mulheres, que pode constituir-se em atividade prática pedagógica repetitiva e/ou espontaneísta, ou em uma prática pedagógica reflexiva, orientada intencionalmente, por princípios norteadores de ações interativas. No quadro dessa análise, a prática pedagógica assume dupla função na ação e na formação do professor, ou seja, ou o professor desenvolverá uma ação autoritária e reprodutivista, ou assume conscientemente uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Sabemos que teoria e prática estão relacionadas entre si, ou seja, possuem autonomia e dependência mútuas, na proporção em que a prática é fundamento da teoria e esta confirma ou não a prática. Com esse entendimento, a prática pedagógica reflexiva tem um ponto central: nela se iniciam os processos de formação e de ação-reflexão-ação e para ela retorna, reiniciando um novo processo.

É a partir desse confronto da reflexão-ação-reflexão, ou seja, do conhecimento teórico e prático internalizado pelo professor que ele começará a analisar e a esquadrihar a sua formação. Segundo Silva (1998, p.1196)

[...] é no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o professor é capaz de aprender os seus significados, explicar o real e, oferecer

ao aluno condições e instrumentos básicos para que o mesmo possa intervir na realidade social.

Esse processo caracteriza-se como a prática reflexiva, pois requer por parte do professor um exame constante em torno do seu trabalho e dos resultados dele.

Dessa maneira, em relação ao processo de desenvolvimento profissional, no âmbito da atuação em sala de aula, o professor passa a responsabilizar-se pela construção de novos saberes em torno de sua própria prática e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. É preciso, que tenhamos a convicção de que o desenvolvimento profissional do professor tem como pilares a formação inicial, seguida da formação contínua e especializada. É, pois, com este entendimento que realizamos esse estudo.

Para melhor esclarecer os momentos obscuros e incidentais da prática pedagógica dos professores investigados os pilares teóricos deste estudo estão ancorados nos conceitos de currículo de J. Gimeno Sacristã, para quem o currículo “adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas” nos diferentes níveis de práxis de Adolfo Sanchez Vázquez os quais nos ajudarão a compreender a passagem da consciência prática à consciência da práxis e, finalmente na perspectiva de Vigotsky de desenvolvimento de conceitos.

Para a coleta dos dados estão sendo utilizadas técnicas para coleta das informações, tais como: entrevista-reflexiva, ciclos de estudos reflexivos e sessões reflexivas.

A análise dos dados, após a sua coleta, será orientada pela abordagem sócio histórica, mediante a organização e categorização dos dados levantados em relação ao conceito de currículo, ensino e aprendizagem que as partícipes da pesquisa elaboram e das práticas pedagógicas dessas partícipes, buscando no ato de ensinar, elementos que possam nortear a elaboração de saberes científicos e a transformação destes em saberes escolar. Com a finalidade de propiciar a essas partícipes a transformação de sua própria prática, na perspectiva de pontuarmos sugestões que viabilizem a melhoria do processo de formação-ação do professor seja na formação inicial, seja na formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

CARVALHO, Marlene A. C. **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. São Paulo. PUC, 1998 (Tese de Doutorado).

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, Nov. 2003, do original em Francês: **Réflexions sur Lê concept de recherche collaborative**. Lês Journeés Du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur Apperntissag ET lê Développement em Éducation, Université du Quebec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998

FERREIRA, M. S. Escola e Elaboração do saber, **Anais do XVI Encontro de Pesquisa do Nordeste e Norte**. Aracajú: CD-ROM, 2003,12 p.

FRANCO, M. A. S. (org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum,2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão Dialógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-RN, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. e FERREIRA, M. S. A Pesquisa mediando práticas colaborativas, **Anais do IV Encontro de Pesquisa em educação da UFPI. Educação, práticas e formação de professores**. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orgs) – Teresina: EDUFPI, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S.(Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo; Ductor, 2007. p. 48-55.

MAGALHÃES, M. C. C. A Etnografia Colaborativa e a Formação do Professor. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S.(Org.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo; Ductor, 2007. p. 56-63.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 2ª ed. 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE, 1993.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD; TRURLER; MACEDO; MACHADO; ALLESSANDRINI. Trad. Cláudia Schilling ; Fátima Murad. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. –São Paulo: Cortez, 2002.

RIBAS, Mariná Holzmann. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos**. São Paulo, PUC, 1997. (Tese de Doutorado).

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I P.; trad. ROSA, E. F. F. **Comprender e transformar o ensino**. - Porto Alegre, 4. ed. – Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad.Ernani F. de F. Rosa – 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. – 4. Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP; Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea)

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural** – São Paulo : Cortez, 2006.

SILVA, Aída Maria Monteiro da. **A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania**. In: Anais IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia-SP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: Didática, currículo e saberes escolares .Vera Maria Candau (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra - São Paulo : Martins fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** O desenvolvimento dos Processos Psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche – 6ª Ed. - São Paulo: Martins fontes, 2005.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.