

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES COMPARTILHADAS¹**

**Practice as a component in curriculum courses of teacher education:
reflections shared**

**La práctica como elemento curricular em los cursos de formación de
profesores: reflexiones compartidas**

Terezinha Bazé Lima²

Márcia Rita TrindadeMalheiros³

RESUMO: O presente estudo discute a questão da formação de professores no Brasil, em especial no tocante à Prática como Componente Curricular. Articula-se a discussão com base nas políticas públicas para a formação de professores, em especial, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2001 e nº 2 de 2002, e, como opção teórica à leitura do cotidiano docente na construção de sua trajetória profissional. Destaca-se que a polarização teoria-prática exige uma postura tencionada sobre elas, objetivando tornar a teoria o mais real possível, instalando uma escola reflexiva. O artigo aponta ainda a importância em discutir a formação do professor na perspectiva de que se estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual, considerando que a formação do professor tem início antes de sua incursão na vida acadêmica permanecendo em toda a sua atividade profissional; a vinculação das atividades acadêmicas à vida profissional, além da questão da profissionalização docente. É ainda indispensável pensar o professor como um pesquisador em ação, ressaltando que a prática não pode ficar reduzida à execução de tarefas, e sim aliar saberes e fazeres docentes em prol da formação de sujeitos críticos e socialmente participativos. Em um exame crítico das resoluções em estudo, não é possível deixar de considerar o limitante aligeiramento dos cursos, desconsiderando a necessidade da formação de uma base

¹ Texto organizado a partir das reflexões discutidas no I Encontro de Pedagogia de Mato Grosso do Sul e I Fórum das Licenciaturas da UEMS: A Construção do Saber Docente no Contexto das Licenciaturas. Mesa Redonda: Para um exame crítico da Prática como Componente Curricular.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Titular da UNIGRAN, professora de pós-graduação do IESF/FUNLEC e pesquisadora na área de formação de professores para a EJA da FUNDECT/MS. Email: bazelima@unigran.br

³ Mestre em Educação, Professora na graduação e pós-graduação das Faculdades Integradas de Cacoal-RO (UNESC)/Email: mrmalheiros@gmail.com

sólida na leitura de mundo na formação do professor para o século XXI, com base no paradigma emergente.

Palavras-chave: Currículo da formação de professores; políticas públicas; prática como componente de formação.

ABSTRACT: This study discusses the practice of teaching in teacher preparation programs in Brazil. Public policies for teaching preparation, specifically the Resolutions 1º (2001) and 2º (2002) from the Brazilian National Board of Education are taken into consideration together with an analysis of the daily practice in building teachers' professional trajectory. A tension-like approach regarding the polarization theory-practice is highlighted to the extent that it may contribute to the creation of a reflexive school through making applied theory as real as possible. Viewed from a different perspective, this study also points to the importance of discussing the ties between the personal and the social, and the individual and collective aspects of the teaching profession, acknowledging that teaching preparation starts before one's formal academic training. The study also points out that it is necessary to think of a teacher as an action researcher, recognizing that practice cannot be reduced to task execution without considering the application of knowledge and skills in a balanced way towards preparing critical thinkers and socially participative individuals. When analyzing the two Resolutions from the Brazilian National Board of Education, the trend to shorten the length of the teacher preparation programs becomes evident, failing to take into consideration the need for equipping them with solid knowledge on the reading of the world in the 21st. century.

Keywords: Teaching preparation curriculum; public policies; practice as a training component.

RESUMEN: Este estudio discute el tema de formación de profesores en Brasil, en especial lo que se trata sobre la práctica como integrante curricular. Mostramos esta discusión usando como base las políticas públicas de formación de profesores, especialmente, las Resoluciones del Consejo Nacional de Educación nº 1 de (2001) y nº 2 de (2002) y como opción la lectura del cotidiano docente durante el proceso de construcción de su trayectoria profesional. Es destacado que la polarización teoría-práctica exige una postura tensionada sobre ellas, objetivando tornar la teoría lo más real posible, instalando una escuela reflexiva. El artículo apunta la importancia de discutir la formación del profesor en una perspectiva en actual se establecen relaciones entre lo personal y lo social, el colectivo e lo individual, considerando que la formación del profesor comienza antes de ingresar en la vida académica y durante toda su vida profesional; así como vincular las actividades académicas a la vida profesional, junto con el tema de la profesionalización docente. También es necesario pensar que el profesor es un investigador en acción, destacando que la práctica no puede ser reducida a ejecutar áreas y sí unir saberes con modos de trabajar como instructor, pensamiento en formar los seres críticos y socialmente participativos. Haciendo un exámen crítico de las resoluciones estudiadas, no se puede dejar de lado el alivio de limitar

los cursos que desconsideran la necesidad de una formación de base sólida dentro de una lectura de mundo de formar a los profesores para este siglo XXI, tener como base el paradigma emergente.

Palabras clave: Plan de estudios de la formación docente; políticas públicas; la práctica como elemento curricular.

INTRODUÇÃO

[...] é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez até que tenha acontecido, talvez até me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.
MICHEL FOUCAULT

Abordar questões relativas às políticas públicas voltadas para a formação de professores requer, como aponta o próprio tema, verificar as possibilidades e limites dessas políticas, bem como os possíveis caminhos de reconfigurações dos projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (VEIGA, 2006).

A temática foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura (Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002) com a denominação: “Prática como Componente Curricular” (PCC). Segundo a legislação, a PCC deve ter carga horária de 400 horas e necessita ser desenvolvida desde o início do curso de licenciatura.

Nossa proposta é abrir a discussão acerca dessa “prática” no contexto da formação docente, transitando pelo disposto na legislação, mediadas pela nossa própria prática, objetivando ultrapassar o “[...] estritamente particular e chegar ao humano genérico”. (HELLER apud CALDEIRA, 1995, p. 6). E, por que não dizer: fazer história, se a entendermos como “exercício de memória realizado para compreender o

presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível”? (CAMBI, 1999, p.35).

As concepções que orientam tais mudanças, no campo da formação docente, vêm sendo questionadas com a produção acadêmica e com o movimento dos educadores para reformulação dos cursos de formação docente⁴.

Nossa intenção também tem sido a de acompanhar o movimento de reformulação dos cursos de formação do educador na definição de uma política sobre valorização para o magistério que contemple as condições de igualdade, uma sólida formação inicial e continuada em serviço. Em virtude dessa intenção, vem-se realizando, nos debates da atualidade, uma discussão centrada na construção coletiva a favor do paradigma da concepção sócio-histórica do educador, contrapondo-se ao caráter tecnicista e conteudista, privilegiando qualquer tipo de instrumento que resista às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do docente.

A atual legislação, entre outras mudanças, determina que os cursos de licenciatura desenvolvam atividades práticas e teóricas relacionadas ao exercício da docência do futuro professor da escola básica – ensinofundamental e médio–, dando ênfase ao que vinha sendo a regra nos cursos em vigor, anteriormente à legislação de 2002.

As questões sobre a prática giram em torno da aplicação e dos impactos de tais Resoluções: Quem são os responsáveis para efetivar essa aplicação? Quais as instâncias que acolhem as discussões sobre essa aplicação e como as acolhem? Como são orientados os professores e os alunos? Quais as alterações no Projeto Pedagógico e como estão sendo

⁴ Em especial, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se organizou a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conafpe).

feitas? Como incluir a leitura do campo profissional – a escola básica –, e como fazer a inserção nessa escola?

De fato, é preciso análise crítica considerando que a relação teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da marca positivista, traz, como representação, a ideia de que ela se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática. Esta, por sua vez, aplica soluções trazidas pela teoria.

Essa polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tencionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização. Sendo assim, é preciso que as informações colhidas no contexto de uma prática reflexiva tenham condições de recriar a teoria, que lhe fundamentem as evidências colhidas numa prática refletida, devendo fazer com que, na prática, a teoria seja outra. Mudar a teoria e transformar a prática são processos indissociáveis do ato de conhecer.

Assim, há um conceito importante a ser esclarecido: o de professor reflexivo ou, ampliadamente, o da prática educativa reflexiva. Para Alarcão (200, p. 58), escola reflexiva é uma

Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com desenrolar de sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Nessa mesma direção, segue o professor reflexivo, que, em um amplo contexto, pensa sua própria missão. Contudo, precisamos ter claro que esse refletir/pensar deve ser ancorado naquela primeira tarefa, a do entendimento da política educacional, que prescinde de entendimento e de tomada de posição em relação à organização da sociedade. Vista dessa forma, podemos entender a dimensão de nossa tarefa social, como, inúmeras

vezes, afirmou Paulo Freire: a de “redesenhar e reconstruir o mundo”. Então, para iniciar as nossas discussões relativas às nossas tarefas, desejamos ressaltar que necessitamos nos entender como profissionais da docência. Para Cavaco (1996, p. 159):

A história dos últimos anos mostra-nos como a concepção do mundo-natureza tem vindo a evoluir e é hoje dominada pelos conceitos de indeterminação e relatividade, o que conduziu a valorização de novas soluções, á celebração da criatividade e da autonomia. Na ciência ampliam-se e aprofundam-se as vias de reflexão epistemológica e metodológica abrindo espaço para o estudo de novos problemas e para o reequacionar de velhas questões. O mito da exclusividade dos métodos quantitativos esbateu-se e admitem-se análises diversificadas, complementares e/ou alternativas, da mesma realidade.

Nesse contexto, podemos verificar a necessidade da diversificação e do aprofundamento no estudo das problemáticas relativas às questões educativas e nos aprofundar não somente no estudo da figura e do papel do professor, mas, sobretudo, em sua formação.

Lima (2004) destaca que, no campo da formação de professores, tanto inicial como continuada, têm sido realizadas experiências sobre a importância de se trabalhar o prisma da prática pedagógica, valendo-se do resultado da própria experiência para, a partir da vivência, criar novas relações pedagógicas, visto que os relatos das histórias de vida dos professores servem de referência para se chegar à compreensão do processo de formação e do trabalho que se desenvolve em sala de aula.

Com base em Santos (1995), apontaremos algumas questões cujo entendimento consideramos de fundamental importância para se discutir a formação do professor na perspectiva de que se estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual. É necessário, portanto, considerar que:

- a formação do professor começa antes mesmo da sua incursão acadêmica e prossegue por toda a sua atividade profissional, devendo os estudos aliarem-se às experiências;
- as atividades acadêmicas e profissionais dos docentes devem estar vinculadas às suas experiências pessoais, no sentido de considerar valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral;
- deve-se analisar a tensão existente no interior da profissão, relativa à profissionalização e à depreciação da categoria, considerando que uma análise mais próxima da realidade tem mostrado existir um movimento tanto em direção à proletarização do profissional, quanto em relação à sua desprofissionalização, fatores que não se excluem e mostram-se, com maior força ou intensidade, em momentos diferentes da história educacional dos diferentes países;
- é importante que se trabalhem as categorias de raça e gênero para compreender a dinâmica, a evolução e as características da atividade docente, a abertura desse campo de análise no trabalho docente;
- devem-se melhor compreender os processos de exclusão presentes na escola;
- é premente analisar os modelos que orientam os cursos de formação de docentes. A análise da estrutura curricular desses cursos permite identificar diferentes concepções a respeito da atividade docente, sendo possível chegar a alguns pressupostos que orientam a organização dos cursos de formação do profissional reflexivo (aquele que pensa na ação), interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados.

Nessa perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador-na-ação:

- é fundamental discutir como se dá a formação em serviço, ou seja, como o professor é formado ou “deformado” durante o desempenho de sua atividade profissional. Os estudos sobre o saber docente, além da observação participante, têm, na história de vida dos professores, uma grande fonte de dados. Incluem, além disso, uma análise sobre a influência da atividade sindical na formação do professor. A análise, nessa perspectiva, pode ampliar a compreensão da relação entre a dimensão política e a dimensão técnica da atividade docente;
- finalmente, é importante uma apropriação crítica de alguns *insights* das teorias pós-estruturalistas sobre o poder, o conhecimento e a linguagem. Algumas ideias, nesses campos, ajudam na compreensão da própria constituição do saber docente e da identidade dos professores, como também servem para a desmistificação de algumas visões românticas a esse respeito.

É importante destacar a perspectiva da formação inicial e continuada do professor por meio da atividade de pesquisa, que lhe permitirá ser visto, de fato, como um pesquisador da prática pedagógica, ou seja, pesquisador-na-ação.

A cisão entre sujeito e objeto, que nos tem “coisificado”, reproduz-se na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sociocultural.

O risco de uma teoria geral sem embate com a prática está reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomiza o ato de conhecer, como aliena os sujeitos de seus objetos de estudo.

Nessa perspectiva, é preciso ficar atento para que a prática não fique reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada.

De acordo com Larrosa (2002), a prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, que, na verdade, é uma vivência pontual, sem expor-se, sem sair de si, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior.

Nesse sentido, propomos um exame crítico da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, neste caso, em especial, as políticas direcionadas para as licenciaturas, e, em particular, os aspectos relacionados à prática como *componente curricular* nas licenciaturas.

Então, é preciso que perguntemos:

- Estamos discutindo e ou orientando a prática como componente curricular na perspectiva de uma prática refletida com base no cerne teórico?
- Estamos realmente fazendo a inserção da prática como componente curricular no currículo de nossos cursos de licenciatura?
- Estamos, de fato, promovendo o diálogo em nossas disciplinas sobre o conteúdo e a forma de como orientar o aluno na Educação Básica?

Se não,

- Estamos esvaziando conhecimento em seus meios de produção histórica e cultural, em sua recriação pedagógica desses meios de produção?
- Estamos desconsiderando o conteúdo ético, interrogante e fundamental para responder aos porquês, para que produzamos

sentidos para o conhecimento novo ou para conhecer o conhecimento existente?

Enfim,

- Será que estamos dando conta de mudar a lógica da organização que preside a organização curricular nesse processo de aligeiramento na formação dos professores prevista pela Resolução nº 02/2002 do CNE?
- Que experiências têm a relatar sobre a prática que vem sendo desenvolvida nos cursos de licenciaturas das nossas Instituições?

Temos proporcionado a formação de professores inicial e continuada a partir da investigação da própria prática e da troca de experiência entre os próprios pares. É importante destacar que a formação para mudança é aquela que está contextualizada no local de trabalho, motivada pelos próprios problemas que são levantados em sala de aula e atenta à ação diária, à ação conjunta e colaboradora do professor através das práticas desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado.

Acreditamos que as respostas às questões aqui colocadas só serão possíveis a partir de uma reflexão que parta da inserção no cotidiano profissional. Julgamos ser essa uma possibilidade de articular questões presentes nesse contexto com explicações teóricas produzidas na área da educação e daquelas as quais a educação se apropria na busca de explicar os fenômenos presentes em seu campo de atuação, a fim de que, dessa forma, se possa contribuir com as transformações possíveis.

Osório (2003, p. 1) afirma que em uma situação simplista, para procedermos a essa contribuição, seria suficiente, apenas, seguir o referencial da Lei, acatar as normas e os valores. Contudo, segundo o autor:

[...] instaura-se, na mesma proporção, a contraparte de um 'assujeitamento' sutil e inaudito que submete e desvia, tanto o desejo quanto mais ele adere, na espera de recompensas ou ganhos, ao modo útil de ser e submeter-se.

Para não cair no “assujeitamento” a que se refere Osório (2003, p. 1), “[...] no sentido de que as determinações sociais impostas colocam o Sujeito na inércia de sua existência, como objeto de sua própria realidade”, é que surgem questionamentos necessários de serem respondidos, a partir de alguns movimentos histórico-legais, articulados ao cotidiano profissional.

Heller (2000, p. 29-30) afirma:

A característica dominante da vida cotidiana é a *espontaneidade*. É evidente que nem *toda* atividade cotidiana é espontânea ao mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas em todos os casos a espontaneidade é a *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana.

É justamente tomando o cotidiano como elemento que desvela estágios de nosso aprendizado humano, que a história de vida, as leituras e re-leituras são necessárias ao entendimento do fenômeno educativo, visto aqui sob a lente da formação docente e da pedagogia como base científica de tal fenômeno.

Isso remete a uma discussão acerca de uma formação de professores que estejam inseridos em um novo posicionamento teórico-prático no qual estejam presentes características de um novo paradigma de formação profissional. A partir desse paradigma, chamado por Alarcão (2001) de **emergente**, é que se consolidam ações e concepções para a formação desse novo profissional docente cujos perfis de formação estarão sempre inacabados.

Segundo Alarcão, esse paradigma novo, emergente, requer:

- formação para o incerto, complexo e questionável;
- formação orientada para as competências;
- perfis de formação inacabada;
- professor aprendente e investigador de sua ação;

- aluno ator e observador de sua aprendizagem;
- concepção de aprendizagem enquanto construção de conhecimentos;
- concepção de avaliação enquanto monitoramento dos processos e verificação de resultados;
- currículo visto como projeto de formação, flexível e diferenciado;
- professor visto como construtor e gestor do currículo;
- menor ênfase no ensino e maior na aprendizagem;
- autonomia de aprendizagem (aprender a aprender);
- relações interpessoais vistas como promotoras da qualidade das aprendizagens;
- trabalho inter e transdisciplinar;
- a escola inserida em uma rede de relações sociais;
- o professor membro de um coletivo profissional.

As bases de um novo paradigma na formação de profissionais reflexivos apoiam-se na concepção de que há uma nova racionalidade científica sendo construída e que tal construção é um processo complexo que se dá paulatinamente.

Assim, o docente deve priorizar a reflexão como ato político da prática profissional, em que o movimento de ação-reflexão-ação deve se fazer presente cotidianamente.

O professor, quando pensa seu conteúdo teórico e seu “fazer”, torna-se reflexivo porque põe em destaque a sua capacidade de tomar decisões “com base nos seus conhecimentos, na sua experiência e no ‘diálogo’ com a situação”. Porém, é necessário ressaltar o que Alarcão (2001, p. 57) alerta: “[...] se o professor (reflexivo) se pensa a si próprio e reflecte sobre sua actividade, também a escola deve pensar-se na sua missão social e na sua organização”.

Na direção da construção de uma nova racionalidade científica, na qual a educação teria o seu *status* de ciência, Carvalho (1992) apresenta discussões acerca da objetividade científica e da disciplinação do currículo escolar; para ele, a questão da objetividade científica acaba por levar ao abandono as reflexões tipicamente pedagógicas ligadas à filosofia, criando “[...] um vazio que tarda a ser preenchido”.

O autor chama a atenção para o entendimento da **pluridisciplinaridade** como “[...] focagem múltipla de um objeto comum, feita a partir de diferentes perspectivas de análise e de reflexão” e o entendimento de **transdisciplinaridade** “[...] que implica uma ruptura com a estrita dependência relativamente às disciplinas científicas iniciais”, ressaltando que a transdisciplinaridade nunca será alcançada “[...] sem uma prévia ou concorrente configuração pluridisciplinar”.

A partir dessas percepções, o autor conclui sua ideia em direção ao processo de reflexão acerca do espaço ocupado pela ciência da educação; coloca de lado a concepção de que o objeto de uma ciência é um campo bem delimitado, traz a ideia da multidimensionalidade da ciência da educação, dando às outras ciências o estatuto de “ciências auxiliares da ciência da educação”.

Carvalho (1992) ainda propõe um aprofundamento na discussão, alertando que se trata de uma proposta ousada, mas não prematura. Convida para a formação de equipes transdisciplinares, acreditando que, por meio delas, serão concretizadas tais discussões e efetivada a ciência da educação.

Para finalizar, destacamos que, como a vida e a história não são lineares, os espaços de contradição são ocupados por sujeitos que ousam promover situações de diálogo humano e epistemológico, visando a potencializar mudanças que possam alterar a realidade em que estamos vivendo nos nossos Cursos de Licenciaturas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, nº.95, p.5-12, nov.,1995.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP,1999.

CARVALHO, Adalberto A V. Dias de. Das ciências da educação à ciência da educação. In: *Revista de Educação Pública*. [s.l]. ano I, n. 01, out. 1992. p. 7-12.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1996. p. 155-191.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. *As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas*. UNISINOS / CNPq/CAPEs. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1218--Int.rtf>>. Acesso em 23/09/08.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LARROSA, Javier. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LIMA, Terezinha Bazé de. Formação de professores pesquisadores. *Revista Arandu*. Dourados, Volume 7, Nº 27, p. 62 à 76, fev./abr. de 2004.

MOHR, Adriana; SOUZA, SuzaniCassiani de. *A prática como componente curricular*. Membros do Colegiado do Curso de Ciências Biológica/UFSC. Disponível em: <<http://www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/pratchbio.pdf>>. Acesso em 23/09/08.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Formação de Professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Mª do N. (org.).

Trabalho Docente: os professores e sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de Didática.* Campinas: Papirus, 2006.