

---

## A PRÁTICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERCULTURALIDADE DOS ALUNOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO AMAPÁ – BRASIL

THE PRACTICE OF TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE INTERCULTURALITY OF STUDENTS OF THE MODULAR SYSTEM OF MIDDLE SCHOOL OF THE STATE OF AMAPÁ - BRAZIL

*Ivonete Isacksson<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Na atual era de globalização, um dos problemas que dificultam a postura da prática docente está no medo de mudar, a comodidade com que a maioria dos docentes desenvolverem sua prática, repetindo metodologias ultrapassadas, se recusam a acompanhar os novos paradigmas. Na escola, o aluno vive num mundo em constante evolução, com as dinâmicas e complexidades de um sujeito em desenvolvimento, com características únicas, implicados, sobretudo, com as tramas relacionais, num contexto social em que convivem família e comunidade, influenciada pelo meio social, por valores pessoais, e um ambiente físico, geográfico e histórico que não podem ser dissociados de sua existência. Os alunos na escola convivem em um mundo social, permeado de exigências de toda ordem. A perspectiva intercultural da educação, aposta no reconhecimento da complexidade da educação, questionando os aspectos centralizadores, monoculturais do currículo, nos instigando a pensar sobre os múltiplos aspectos de forma radical. Não mais é possível considerar as diferenças culturais de maneira superficial, trivializada, somos desafiados a pensar o currículo a partir do chão da escola considerando todas as diferenças que a constituem. Não faz sentido, num mundo de globalização e numa sociedade multicultural, continuar a veicular uma educação monocultural, o que faz sentido é que a escola reconheça, a existência de diferentes manifestações culturais e se predisponha a conhecê-las, tomando-as como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos.

**Palavras – Chave:** Prática docente. Intercultural. Currículo.

**ABSTRACT:** In the current era of globalization, one of the problems that hinder the practice of teaching practice is the fear of change, it is the comfort with which the great majority of teachers develop their practice, repeating methodologies outdated, they resort to accompany the new ones. paradigms. At school, the student lives in a world in constant evolution, with the dynamics and complexities of a developing subject, with unique characteristics, involved, above all, with relational plots, in a social context in which family and community coexist, influenced by the social environment, by personal values, and a physical, geographical and historical environment that can not be dissociated from its existence. The students in the school coexist in a social world, impregnated with exigencies of all order. The intercultural perspective of education, bets on the recognition of the complexity of education, questioning the centralizing aspects, monoculture of the curriculum, instigating us to think about multiple aspects in a radical way. It is no longer possible to consider cultural differences in a superficial, trivialized way, challenging us to think the curriculum from the ground of the school considering all the differences that constitute it. It does not make sense, in a world of globalization and in a multicultural society, to continue to transmit a monocultural education, which makes sense is that the school recognizes, the existence of different cultural manifestations and is predisposed to know them, taking them as a point of reference beginning for learning and as a means of enriching each and everyone.

**Key words:** Teaching practice. Intercultural. Curriculum.

---

<sup>1</sup>[ivoisacksson@gmail.com](mailto:ivoisacksson@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha por esta temática se deu a partir da convivência laboral à ofício de educadora que está investigadora tem desempenhado ao longo de uma trajetória profissional. E também está relacionada ao confronto surgido na vivência diária desta investigadora enquanto professora do Sistema Modular de Ensino da rede Pública do Estado do Amapá, onde se percebeu que os docentes de Língua Portuguesa ainda estão muito arraigados ao currículo formal, dando pouca importância para o conhecimento que os alunos trazem consigo, isto é, sem desenvolver a interculturalidade dos mesmos.

O presente artigo pretende numa perspectiva qualitativa compreender como os docentes de Língua Portuguesa desenvolvem a interculturalidade dos alunos a partir do currículo formal, em sua prática pedagógica, destacar os vários tipos de educadores que compõem o sistema de ensino modular e, também suas práticas crítico-reflexivas.

Não há como negar que o professor se tornou o centro da discussão em educação, mesmo com os discursos sociológicos, curriculares, formativos, psicológicos, políticos, dentre outros; a ação educativa está vinculada a ele e nada pode ser feito sem o mesmo. Embora alguns considerem o aluno, ou a metodologia, ou o contexto, dentre outros, como centro do processo educativo, tudo só se efetiva a partir da prática desenvolvida pelo professor. Levando-se em consideração que a personalidade e a metodologia usadas na sala de aula deixam transparecer a filosofia de vida do educador com a qual o aluno convive e é influenciado, acredita-se que a prática docente está diretamente relacionada com a formação integral do ser, o que vai além da transmissão de saberes.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2000) que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (Arroyo, 2000), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas, na mediação da cultura e dos saberes escolares, registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem.

Após um longo tempo de prática pedagógica, o professor de língua portuguesa, demonstra angústia diante da necessidade de efetivar tarefas que possibilitam mudanças individuais e grupais na sua práxis pedagógica.

Assim, observou-se que para essas mudanças em concepções e práticas de professores ocorram, é necessário além das inovações educacionais, mas também um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. A esse respeito Guareschi e Jovchelovitch (1995), descrevem que crenças e práticas são construídas num contexto de interação e negociação sociais constantes, em que o compromisso com a identidade social, normas grupais e tradições culturais têm um papel central.

A contemporaneidade nos traz grandes desafios com o desenfreado avanço tecnológico e as rápidas transformações do mundo atual. Nesta era de globalização, na qual os acontecimentos ocorrem de forma tão rápida e desenfreada é necessário repensar a prática pedagógica, pois a educação, neste panorama reflete a necessidade de questionar nossas certezas, rever preceitos e reinventar outras/novas teorias educacionais que possam contemplar um novo fazer pedagógico.

É sobre a prática do professor de Língua Portuguesa no contexto da sala de aula, como mediador do saber escolar, na perspectiva do currículo, que se deseja fazer uma reflexão nesta investigação, e nesse sentido buscar refletir sobre a questão de como o professor de Língua Portuguesa trabalha a interculturalidade do aluno na prática educativa, vendo-a como força capaz de potencializar os modos de educar e de aprender.

Sabe-se que o currículo está presente e opera conhecimentos nos ambientes escolares, havendo um conflito contínuo e lutas entre grupos culturais para fazer valer os seus interesses, conhecimentos e valores curriculares que se desenvolvem nas escolas.

## **2. A PRÁTICA EDUCATIVA**

Práxis é uma palavra com origem no termo em grego e significa conduta ou ação, corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. De acordo com o dicionário português, a palavra prática, significa; aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência, ou ainda, ato ou efeito de praticar.

A atividade prática está inserida em qualquer profissão, não sendo diferente a do professor, já que este também utiliza a prática e métodos em sala de aula.

Sendo assim, a atividade educativa é ao mesmo tempo prática e ação, nesta conjuntura a prática é tida como uma atividade sistemática constituída por sistema organizacional da escola, que tem objetivo de garantir o conhecimento, por meio de projetos pedagógicos e métodos desenvolvidos pela escola e o docente.

A ideia da reflexão como prática, defendida por Zeichner (1993) parece contribuir mais de perto para a construção do sentido do trabalho docente. O autor valoriza a interação dos membros dos grupos, pois os professores podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros, olhar para os próprios problemas e compreender que eles têm relação com os outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo.

Arroyo (1990) defende uma teoria da formação humana que coloque o trabalho com princípio educativo que pode se dar em qualquer instância: social, política e cultural. Na concepção do autor, conhecimento e saber não são vinculados com o trabalho e produção, apenas com cultura. Ação, a práxis e o trabalho, vistos como princípios educativos, fazem parte a tradição pedagógica.

Freire (2006), diz da necessidade de se aprender a realidade, não apenas para nos adaptar “mas para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Para Guareschi e Jovchelovitch (1995), defendem que crenças e práticas são construídas num contexto de interação e negociação social constantes, em que em que o compromisso com a identidade social, normas grupais e tradições culturais têm papel central.

### **3. PRÁTICA DOCENTE**

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação, um mero transmissor de conteúdo, para tornar-se um agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar.

Na atual era de globalização, um dos problemas que dificultam a postura da prática docente é o medo de mudar, é a comodidade com que a grande maioria dos docentes desenvolvem sua prática, repetindo metodologias ultrapassadas, se recursam a acompanhar os novos paradigmas.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma nova postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Demo (2007, p. 13), destaca que “dar aula” não é mais a tarefa do professor, pois essa expressão denota uma simples reprodução do conhecimento, uma transmissão de instruções que estão a alguns cliques de distância, com cor, movimento e interatividade. O professor dessa nova era precisa ser redefinido (e redefinir-se) como quem cuida da aprendizagem do aluno, o que significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia. Nesse sentido, o centro do cenário é agora o aluno, que será apoiado, motivado, orientado e avaliado pelo professor, que passa a assumir o papel de mediador, aquele que não “tira dúvidas”, mas “faz dúvidas”, aquele que leva seu aluno a reconstruir conhecimento com mão própria, investindo nisso todo o cuidado possível e imaginável.

A ação do docente implica em alguns dilemas que atingem sua figura, além de envolver todo um sistema de ensino. Essa ação se desenvolve em um cenário de dúvidas e incertezas, condições essas necessárias à prática docente, a fim de avanços, abandonando um sistema em decadência.

Na escola, o aluno vive num mundo em constante evolução, com as dinâmicas e complexidades de um sujeito em desenvolvimento, com características únicas, implicados, sobretudo, com as tramas relacionais, num contexto social em que convivem família e comunidade, influenciada pelo meio social, por valores pessoais, e um ambiente físico, geográfico e histórico que não podem ser dissociados de sua existência. Os alunos na escola convivem em um mundo social, permeado de exigências de toda ordem.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São

características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (Sacristán, 1999, p. 91).

Conforme Garcia sobre práticas pedagógicas: [...] a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula (Garcia, 2005 apud Pletsch, 2010, p. 158).

Segundo Deleuze (2004, p.41), “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. Isso não é simples de ser assimilado por quem detém o desejo de apenas teorizar ou fazer “aplicacionismos”. Por outro lado, àqueles que estão mais envolvidos com o fazer não se dispensa a necessária teorização desse fazer. Teorização que se inicia com a reflexão, que por sua vez afasta a tentação da rotinização. Acontece que não há na formação profissional a necessária preparação para a reflexão ou teorização.

É perceptível que na formação profissional não existe uma preparação necessária para a reflexão ou teorização. A formação docente se dá sem uma preparação adequada, de modo que ele venha primeiramente refletir para afastar qualquer obstáculo.

#### **4. A PRÁTICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NA INTERCULTURALIDADE DOS ALUNOS**

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum grupo dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

Esse tipo de interculturalidade implica ter respeito pela diversidade, embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível, porém podem ser resolvidos através do respeito e do diálogo.

Conforme Soares (2002), a disciplina Língua Portuguesa, se inseriu na escola bem tardiamente, somente nas últimas décadas do século XIX, quando o sistema de ensino já estava praticamente organizado em torno de leis que regulamentavam a educação brasileira.

Os docentes de Língua Portuguesa vivenciam a problemática de como utilizar determinadas práticas educativas, haja vista, que se atribui aos mesmos o dever de ensinar dois dos importantes conhecimentos na esfera educacional: a leitura e a escrita.

O papel do professor modificou-se, não é mais suficiente a simples reprodução de informações a que os livros didáticos costumam limitar-se e que as novas tecnologias tornam mais acessíveis. Ser professor, neste mundo globalizado é formar cidadãos conscientes e preocupados com a realidade que os rodeia.

Conforme destacado por Demo (2007, p. 13), “dar aula” não é mais a tarefa do professor, pois essa expressão denota uma simples reprodução do conhecimento, uma transmissão de instruções que estão a alguns cliques de distância, com cor, movimento e interatividade. O professor dessa nova era precisa ser redefinido (e redefinir-se) como quem cuida da aprendizagem do aluno, o que significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia. Nesse sentido, o centro do cenário é agora o aluno, que será apoiado, motivado, orientado e avaliado pelo professor, que passa a assumir o papel de mediador, aquele que não “tira dúvidas”, mas “faz dúvidas”, aquele que leva seu aluno a reconstruir conhecimento com mão própria, investindo nisso todo o cuidado possível e imaginável.

Antunes (2009) considera alguns aspectos importantes que podem auxiliar o professor não apenas no planejamento de suas aulas, mas também na argumentação a favor de um modelo de ensino que rompa com algumas concepções ultrapassadas.

## 5. O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos, Goodson (1997), sendo assim, há muitas indagações de qual é o tipo de

currículo que contemplaria as necessidades dos alunos, então questiona –se: O que devemos ensinar? Com quem objetivo trabalha-se este ou aquele conteúdo? Que cidadãos queremos formar?

De acordo com Pacheco (1996), no meio educacional o termo currículo é proveniente do vocábulo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, e que pressupõe duas ideias principais, uma de sequência ordenada, e a outra, de noção de totalidade de estudos.

De acordo com Schmidt (2003), o conceito de currículo que inicialmente foi usado na Europa e nas Colônias Americanas, até mesmo no Brasil colônia, remetia-se ao sentido exato e enfatizava a matéria até o fim do século XIX e com o tempo a definição foi sendo complementada na busca por um significado mais abrangente. Para que assim pudesse contribuir para a formação integral dos educandos.

O currículo foi se afirmando nas experiências educativas dos professores nas escolas, constituindo-se para alguns autores como um termo polissêmico com várias definições em diferentes épocas, como afirma Ribeiro (1990) que “Em rigor, não existe uma noção mas várias noções de currículo, consoante as perspectivas que se adotam; pode, pois, falar-se de uma certa ambiguidade da palavra currículo no contexto escolar”.

Para melhor entender a função do currículo dentro da escola é preciso ter uma ideia sobre sua definição e o sobre o que ele representa. Várias são as definições atribuídas a este conceito, ou seja, cada autor adota uma definição. Como afirma Pacheco (2007), há diversas concepções de currículo e não existe um consenso acerca de sua definição. Tal termo já foi “associado a rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto” (PACHECO, 2007, p. 48).

O conteúdo expresso no currículo determina quais as estratégias utilizadas para a efetivação da formação dos indivíduos inseridos na escola, que são os principais interessados, e peças essenciais para a composição da instituição de ensino.

Embora Dewey tenha ressaltado, já em 1920, que os ensaios curriculares iam além das atividades planejadas pelos documentos escritos, apenas no fim da década de 1960 criou-se um movimento que buscava suprir a lacuna entre as propostas oficiais do currículo e a aplicação destes. Com esse movimento, veio a surgir vários adjetivos que visavam desenvolver a ideia de currículo (Macedo, 2006).



No contexto da tendência pedagógica Construtivista, Sacristán (1999) afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O currículo é concebido como meio eficiente e eficaz capaz de estabelecer a aprendizagem de forma efetiva.

A ideia de currículo como uma descrição objetiva de métodos, objetos e procedimentos para se conseguir os efeitos almejados, podendo estes ser verificados, foi aceito por grande parte das instituições escolares, alunos, professores e gestores. Como tal assunto teve relevância diante do processo educativo, o mesmo veio a ser visto como uma área profissional de estudo e pesquisa, o que fez surgir outras teorias que questionavam e tentavam explicar o currículo (HORNBERG E SILVA, 2007, p. 61).

Sendo assim, o currículo abrange aos pares envolvidos no seio escolar, sendo este o elo entre teoria e prática, o que fundamenta o processo ensino aprendizagem.

Partindo-se desse pressuposto, duas concepções são discutidas pelos estudiosos: a do currículo formal e a do informal.

Ribeiro (1990), diz que o currículo formal designa o plano de ensino e aprendizagem - nos seus objetivos, conteúdos de atividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e se traduz, concretamente, no horário letivo de alunos ou professores no cumprimento de programas estabelecidos. Este constitui-se atividade de planejamento a priori, que é realizada na preparação das políticas educacionais e na implementação dessas nas instituições de ensino.

Por currículo informal, Ribeiro (1990) entende que é “toda atividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar dos alunos para além das atividades letivas”. Este está relacionado às ações e/ou conhecimentos que mesmo não constando no currículo oficial, estão presentes na execução da prática pedagógica docente.

Mendes (2008, p. 118), entende que:

[...] as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos, tudo é entendido aqui como práticas curriculares.

No que se refere ao currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza que saberes privilegiam e transmitem, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao versar a afetividade na relação professor-aluno, a pesquisa se propôs a compreender sobre como os docentes de Língua portuguesa desenvolvem a interculturalidade dos alunos a partir do currículo formal em sua prática pedagógica.

Após a análise dos dados obtidos através das observações e entrevistas, obteve-se as seguintes respostas:

Que os professores trabalham o currículo intercultural, apesar de usarem metodologias diferentes em sala de aula.

Que os professores aproveitam os saberes que os alunos trazem em sua bagagem cultural, e utilizam esses saberes na produção de textos respeitando a variedade linguística pertencentes as comunidades rurais onde funciona o Ensino Modular.

Que os professores compreendem que o princípio básico para se trabalhar a interculturalidade do aluno é o reconhecimento do respeito as diferenças, e neste sentido a prática pedagógica deve-se voltada para harmonização dos mais diferentes grupos sociais, etnias, religião, aja vista, que os alunos do Sistema Modular de Ensino são muito ecléticos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. *O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?* Teoria & Educação, 1990.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELEUZE, G. *In Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GUARESSHI, P, Jovchelovitch, S (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.1995.

MACHECO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, Jul./Dez. 2006, pp.98-113.

MARCONI, Marina de A. & Lakatos, Eva. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo Grupal**. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

RIBEIRO, António C. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

SANCRISTÁN, J. Gilmero. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHIMIDT, E. S. **Currículo: uma abordagem conceitual e histórica**. Publ. UEPG, 2003.

SOARES, Magda. **Português na sala de aula: história de uma disciplina curricular**. In BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez. 22ª edição, São Paulo, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. 2000.

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