Revista Tecnologias na Educação-ISSN: 1984-4751 – Ano 12 -Vol.34- Dezembro/2020

Gestão de sala de aula: interface entre o prescrito e o vivenciado

Viviani Anaya[1]

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo central discutir a gestão de sala de aula, a partir da interface entre o currículo prescrito, consubstanciado em diretrizes curriculares e sua aplicabilidade real e concreta, operado na sala de aula, com toda a pluralidade ali presente. Para tanto, duas vertentes de configuração e, portanto, de análise, são levadas a efeito: uma vertente que nos aponta a organização curricular prescritiva e, uma segunda vertente, amparada na gestão da sala de aula, tornando vivido o aparato prescritivo do currículo. Pensar a organização curricular sem considerar essa interface, não raro, dicotomiza o processo de formação em dois campos: ensino e aprendizagem. Assim, este trabalho defende que o processo formativo envolve múltiplas ações e que essas ações, sejam materiais, ou culturais e sociais, necessariamente, intervêm na configuração do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Prescrito. Gestão de Sala de Aula. Vivenciado. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente e todo o processo regulatório que o envolve, consubstanciado em leis, diretrizes, pareceres, reformas, avaliações, não raro, nos remete ao aspecto material desta atividade formativa. É comum grupos de pensadores e teóricos da educação debaterem em torno de uma dicotomia criada, parece-me, para justificar uma hierarquia entre áreas de conhecimento. Entendemos que o processo formativo necessita de uma regulação, afinal, o que ensinar, para quem ensinar, em que momento ensinar – campo do currículo – não pode se afastar do como ensinar – campo da didática – e, especificamente, neste trabalho, atrelado à gestão da sala de aula.

Para tanto, algumas indagações precisam ser formuladas: qual a função da educabilidade? Quem é nosso aluno, hoje? Atualmente, o que afeta o trabalho docente? Como gerir e gestar as atividades, dentro da sala de aula, resultando em aprendizagem?

[1] Doutora em Educação pela PUC-SP, Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia, Universidade Veiga de Almeida, viviani.anaya@uva.br

Paro (2007, p. 104) coaduna-se com essas indagações quando aponta: "[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a 'marcar' os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática".

Por outra vertente de análise, o capítulo intitulado "O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?", Sacristán (1998) aponta a dicotomia entre o conteúdo de ensino e a forma como este conteúdo é socializado no espaço educacional.

Analisando as inquietações aqui postas, podemos perceber que organização curricular se bifurca em duas vertentes, que no seu bojo, traz desdobramentos singulares que, paradoxalmente, aponta para aspectos divergentes e convergentes.

Podemos compreender o currículo numa perspectiva de prescrição e outra perspectiva que nos direciona para o vivenciado. Sob esta ótica, o currículo prescrito é um documento regulador, inflexível, que contém aquilo que se pretende ensinar.

Este "o que ensinar" é um recorte cultural e, não raro, selecionado fora do espaço educacional. Assim, seus atores diretos não participam desta escolha. Todavia, estes conteúdos selecionados e que compõem, também, o corpo curricular, tem o condão de fazer com que os sujeitos aprendentes compreendam o ensino.

Seguindo o caminho do vivido e, portanto, fazendo emergir a gestão de sala de aula, o currículo é flexível e, além de conter "o que ensinar", tem como principal foco de análise e atuação, o "como ensinar". Sob esta ótica, o currículo tem o caráter da transformação por meio do ensino.

Em ambos os caminhos, o ensino pode e deve ser entendido enquanto uma ação educativa e uma prática social. Prática esta em que atuam, conjuntamente, professores, alunos e toda uma estrutura formativa. Esta atuação conjunta corporifica o currículo, trazendo o conjunto das experiências vivenciadas pelos sujeitos que se educam, mutuamente. Desta forma, podemos entender o currículo enquanto construção coletiva e social, que traz uma intencionalidade na sua escolha, organização e aplicabilidade.

Altet (2000, p. 13) corrobora com esta assertiva quando afirma que

> [...] ensinar não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica.

Assim, a formação de professores não é apenas um processo de preparação técnica, permitindo compreender as técnicas profissionais, exigidas pela sua aplicação eficaz. É, também, a introjeção do saber erudito ressignificado, colocando-o em diálogo com o saber do aluno, a realidade objetiva e as práticas sociais que a produzem.

Corroborando, Tardif (2002, p. 165) afirma que "[...] ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações".

Neste sentido, ao considerar a sala de aula como espaço imediato do currículo e das ações humanas, nasce o questionamento da *práxis* docente em tornar aprendizagens significativas que advirão dos conteúdos curriculares. As categorias como mediação, classe, luta e emancipação devem estar inseridas na *práxis*, uma vez que, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno, adquirindo significado para ele a partir de sua relação com seu conhecimento prévio na elaboração de novos saberes.

Esta análise pode ser representada da seguinte forma:

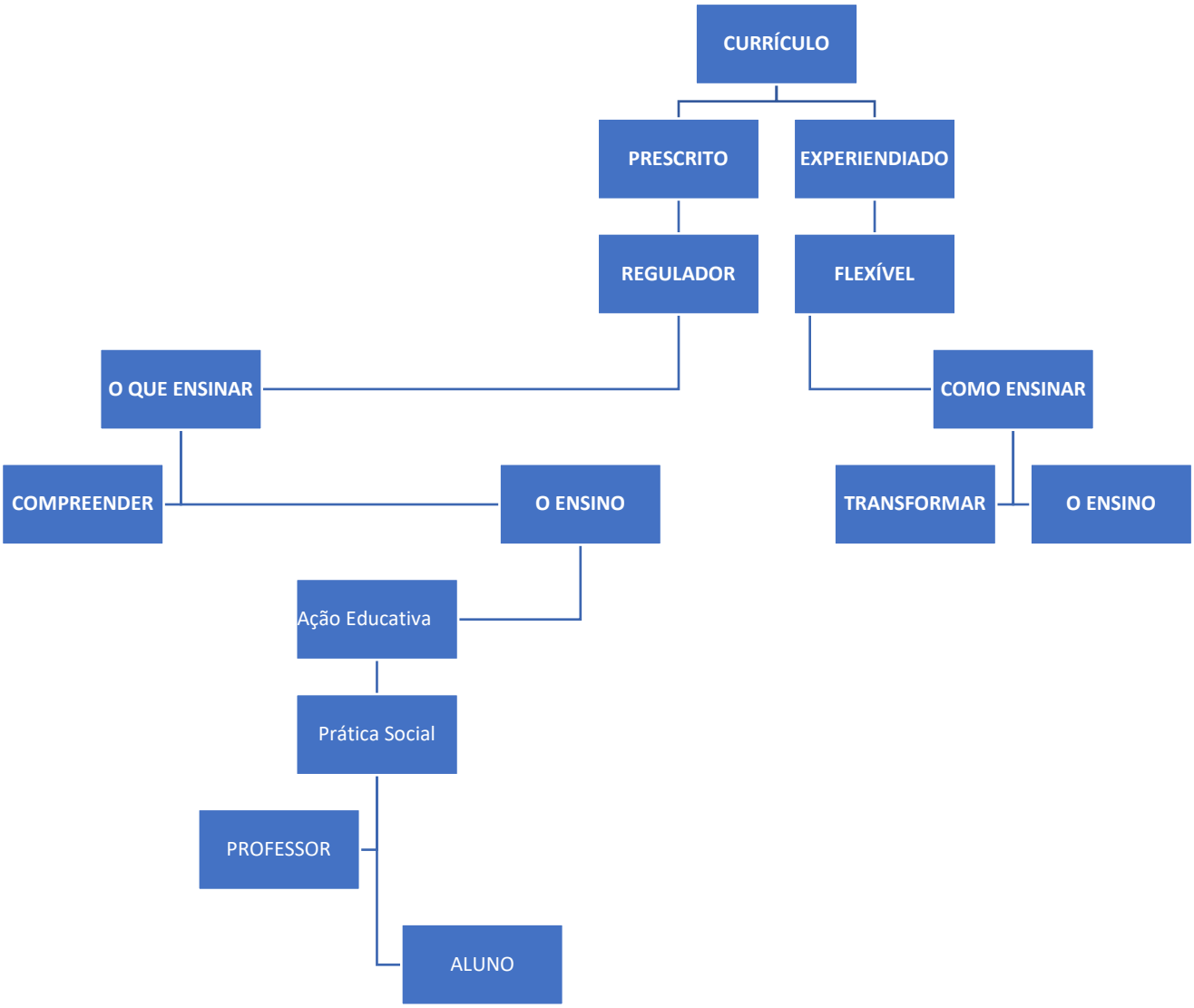

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE CURRÍCULO

Se considerarmos o currículo enquanto um percurso a ser seguido, práticas educativas assumem contornos diferenciados, considerando as escolhas assumidas na organização e na operacionalização deste currículo.

Assim, parafraseando o título da obra, o currículo, enquanto documento prescrito e ações experienciadas pelos atores envolvidos no ato educativo deveriam ter como mote a compreensão e a transformação, através do ensino, enquanto ação educativa e prática social.

INTERFACE ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Se considerarmos a evolução e a mudança da ciência, bem como a derrubada de fronteiras que separam a organização curricular tradicional, modificando o tempo e o espaço de aprendizagem, nos vemos obrigados a uma revisão das delimitações, criando desafios referentes aos estudos acadêmicos e a prática pedagógica desenvolvida nos espaços educacionais.

Neste sentido, organizar o espaço formativo para a condução do trabalho didático, entendendo este trabalho enquanto binômio: relação humana e produção de conhecimento, exige do professor, além do domínio técnico, algumas condições e atitudes consideradas democráticas, como autenticidade, cooperação, determinação, solidariedade e respeito mútuo. Assim, o ato de ensinar, com suas especificidades - planejar, executar, verificar - "[...] é uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza" (Domingo *apud* Libâneo, 2006, p.116).

Neste sentido, o docente precisa rever seus cursos estruturados, muitas vezes, há muitos anos. Isso exige estudos, compilação de novas bibliografias, estruturação de novas disciplinas, provocando alterações na disposição dos espaços, dos territórios de poder, da posse de equipamentos. Alguns docentes optam por ignorar as novas exigências e continuam trabalhando como antes, sem admitir a necessidade de revisão de posturas e práticas.

Neste novo contexto, o professor é considerado como o elemento essencial da mediação. Segundo Masetto (2003, p. 48), "[...] por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem".

Assim, para o desenvolvimento de uma prática docente que contemple uma formação crítica, participativa e, sobretudo, significativa, cabe ao educador desenvolver atividades que possibilite o conhecimento, a análise e a reflexão. Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 55), "[...] este conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de [...] aprender [...]".

O ensino cobre dois campos de práticas: o da informação e o campo da transformação da informação em saber pela prática relacional e pela ação do professor. De acordo com Altet (2000, p. 15*),* "[...] a pedagogia engloba o domínio da relação

interpessoal e social que intervém no tratamento da informação e a sua transformação em saber, na situação real do microssistema que é a sala de aula". Desta forma, na prática do professor em sala de aula, duas funções são interligadas e complementares: uma função didática e uma função pedagógica.

Uma revisão da postura docente e a forma como os conteúdos curriculares são socializados no espaço educacional é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Segundo Masetto (2003, p. 1), "[...] a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil [...] sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores". Sob esta ótica, o conhecimento teórico é validado cientificamente justificando a hierarquização do ensino de conteúdos programáticos em detrimento da formação prática, envolvendo os problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.

Segundo Mizukami (2002, p. 13), o modelo de formação de educadores para o exercício do ensino superior está amparado na idéia de acúmulo de conhecimentos advindos das teorias, para posterior transmissão aos alunos. Desta forma, "[...] a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornadas rigorosas por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica".

Corroborando, Masetto (2003, p. 11), afirma que "[...] o embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implantado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto à crença de que 'quem sabe, sabe ensinar'".

Neste contexto de análise, é importante ressaltar que a mudança nos papéis, tanto do professor quanto do aluno, constitui-se em eixo norteador para a criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento de um trabalho de coautoria no contexto da concepção da aprendizagem colaborativa, bem como no desenvolvimento de uma nova cultura de estudo. Aspectos estes ligados a cultura do aluno, bem como a do professor, processo de formação, aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos, valorização da criatividade e a expressão lúdica dos alunos são eixos norteadores para um ambiente capaz de propiciar aprendizagem.

Nesta nova configuração pedagógica, os papéis desempenhados por professores e alunos assumem uma nova dimensão. Para Masetto (2000, p.142):

> [...] o professor assume uma nova atitude. Embora, uma vez ou outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos: uma palavra desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

O currículo promove uma articulação entre o espaço e o tempo, de modo que, de uma só vez, ele nos ensina sobre o espaço, o tempo e sobre as relações entre *o que?* (ensinar e aprender) com *o como?* (ensinar e aprender). Ao colocar ordem *no que?* e *no como? (*ensinar e aprender), o currículo está articulando os conteúdos que ocupam determinados lugares nos espaços de conhecimentos com os modos ou maneiras com que tais conteúdos podem ser desenvolvidos pelo professor ao longo do tempo letivo. O currículo não nos ensina apenas determinados conteúdos e habilidades. Ele nos ensina, também, como tais conteúdos se relacionam entre si e, implicitamente, como tais relações acontecem em determinados espaços epistemológicos e em determinadas sucessões temporais.

Enfim, o processo de formação/escolarização tem como princípio viabilizar aos alunos bases conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo, pois é na ressignificação dos conteúdos programáticos apreendidos na escola com a sua realidade social, que subsídios teóricos e práticos possibilitarão que o conhecimento produzido seja transformado em ferramenta de compreensão do real. Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 15): "[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas [...]".

Dentro deste contexto, as práticas pedagógicas dos professores, suas crenças e representações, as suas atitudes frente aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto. Pelo contrário, a experiência do ensino indica que novas práticas são fomentadas, conquistadas, construídas coletivamente e não no isolamento individual. Canário (2003, p. 49) corrobora, afirmando que "[...] a formação válida é aquela que desenvolve **saberes**

práticos, úteis para o trabalho e adquiridas directamente pelo seu exercício". Nessa direção, segundo Masetto (2003, p. 76), o professor deve ir além de sua capacidade técnica uma vez que a exigência educacional referente à profissão docente é ampliar seu olhar para "[...] um 'algo a mais', que vai além do domínio do conhecimento e nos marca significativamente para o resto de nossas vidas".

Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como mera reprodução mecânica de conteúdos curriculares, e sim um processo de construção de significados atrelados aos vivenciados pelos educandos. O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, o que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de saberes articulados à vida dos alunos.

Assim, os espaços de formação precisam ser *lócus* de estudo e análise, uma vez que há uma clara necessidade em romper com esses modelos fragmentados e parciais de ensino e aprendizagem. Este modelo fragmentado encontra-se presente na constituição curricular que segue os motes da Teoria Tradicional de Currículo, onde a formação voltada para o mercado de trabalho imperava no processo de constituição do sujeito.

Considera-se, portanto, que o elemento que contribuiria de maneira significativa para este rompimento está pautado na clara definição de quais procedimentos devem ser priorizados e contemplados na constituição curricular. Tal consideração está respaldada no princípio de que estes elementos — ensino e aprendizagem — são o cerne de qualquer processo educativo, bem como da prática de ensino. Determinados conteúdos programáticos que compõem o currículo determinam que parte da cultura será recortada e que tipo de sujeito se pretende formar. Portanto, os conteúdos de ensino expressam valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto.

Desta forma, os conteúdos programáticos compreendem todo o conhecimento que o educando deverá acumular, no sentido de ultrapassar as etapas de sua formação. Para tal mister, necessário se faz, também, estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além dos conhecimentos explicitados no currículo real. Neste contexto, não basta transmitir os conteúdos e sim contemplar questões que vão além deles.

A grande questão é de que forma esses conteúdos serão válidos e efetivos para o educando em seu cotidiano, na sua prática. Se considerarmos que a escolaridade não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, o currículo não pode desconsiderar o

caráter social e moral que a instituição escolar possui, desenvolvendo habilidades como fazer pensar, sentir, atuar e se expressar em um grupo social.

Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 16):

> [...] de um lado é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. [...] de outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento.

Neste processo, o meio escolar ganha relevância uma vez que a experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular; entretanto, sem cultura acadêmica não há funcionamento intelectual possível. As experiências práticas desenvolvidas nos cursos de formação passam a ter maior relevância se forem articuladas com o campo teórico e ressignificadas, a partir de novas concepções do que seja o ato educativo e de como se processa.

As práticas pedagógicas do educador devem contemplar a questão do outro; saber ouvi-lo e respeitá-lo. Neste sentido, por meio da interação, da cooperação e do diálogo surgem às diferenças dos educandos, indispensáveis para o crescimento dos sujeitos.

Nos dias atuais, discussões sobre a prática pedagógica do professor têm sido apontadas como um elemento que concorre para facilitar ou dificultar a aquisição de conhecimentos por parte dos aprendizes. Saber ouvir, dar voz aos alunos, tornando-os sujeitos ativos no processo poderia romper com a dicotomia existente entre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, quando pensamos em conhecimentos prévios dos alunos e sua valorização, devemos ir além da questão do conhecimento, pois, o conhecimento que é constituído pelo currículo está envolvido "[...] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade [...]", conforme Silva (2004, p. 15). A questão de que é nas experiências cotidianas que emergiriam os princípios de aprendizagens, saber dialogar, é princípio básico de uma educação democrática.

Feita a seleção e escolhidos os conteúdos programáticos que farão parte do currículo, será necessário ajustes pedagógicos para adequá-los ao tipo de sociedade e de indivíduos que a servem. Desde sua origem, a teoria curricular está fundamentada em considerações sociais e, a primeira pergunta que se deve fazer ao elaborar um currículo

é: como responder às necessidades sociais? Desta forma, os conteúdos bem como as práticas pedagógicas servem para selecionar o que se julga valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretendem introduzir os alunos. Masetto (2003) corrobora com esta assertiva quando afirma a necessidade de o docente colaborar com a formação de um profissional e não apenas como ministrador de uma disciplina.

Neste sentido, o saber docente que o professor vai construindo e adquirindo durante a sua prática profissional, é o próprio núcleo de sua competência profissional e a fonte de suas disposições para agir. Segundo Tardif (2002, p. 54),

> [...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Na postura docente avalizada pela teoria tradicional, a ênfase no ensino e, portanto, no professor, minimiza o papel do aluno, sua construção histórica e o seu conhecimento prévio, subtraindo deste aluno, a perspectiva de emancipação e autonomia na ressignificação dos conteúdos programáticos. Por outro lado, a postura docente abarcada pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo, onde a identidade do professor é contemplada e o processo de formação é concebido como um processo dialético, em que os conhecimentos específicos permitem explicar e compreender a realidade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, atitudinal, procedimental e relacional. Tal fato pode ser observado quando o ensino centrado no professor subtrai dos alunos a responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, transformando-o em um aluno passivo. Neste contexto, o ensinar é apresentar ou explicar somente o conteúdo programático de forma expositiva, fundando-se na oratória, enquanto elemento primordial da capacidade docente.

Em contrapartida, o professor que encoraja a participação do aluno, rompe com a situação tradicional em que o professor detém o monopólio do conhecimento, encaminhando sua prática pedagógica para uma maior participação nesse processo de aquisição, pois oportunizar momentos em que o aluno tenha iniciativas e

corresponsabilidades no processo de aquisição de conhecimentos, muito contribui para uma aprendizagem efetiva. Segundo Le Boterf (1994, p. 43), o professor deve ser capaz

> [...] de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto às operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

Dentro deste contexto, a intencionalidade e o resultado, duas dimensões do ato de ensinar – ações exigidas do docente em sua *práxis* – devem proporcionar elementos no sentido de romper com a ação dicotomizada entre os conteúdos curriculares e a forma como esse conteúdo é veiculado.

Sob esta ótica de análise, a *práxis* — prática intencionalizada — busca fazer o elo entre o conhecimento teórico e a ação transformadora na prática docente, contemplando o ser humano enquanto ser inconcluso, em constante mutação, priorizando a assimilação e a ressignificação de conhecimentos na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos autônomos para atuar numa sociedade em constante processo de transformação. Portanto, a *práxis* docente, entendida como uma prática intencionalizada, transforma a técnica na análise das ações explícitas, a prática no planejamento e reflexão e promove a criticidade, fornecendo elementos capazes de analisar a própria prática e promover mudanças à medida que as condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas se desenvolvam no cotidiano de sala de aula.

Assim, o currículo, por constituir-se em um artefato social e cultural, deve procurar atender às demandas filosóficas, antropológicas e sociológicas, pautadas numa prática pedagógica que conduza os sujeitos aprendentes a uma análise crítica e, consequentemente, possibilitando um entrelaçar entre os conteúdos curriculares e a forma como esses conteúdos são ministrados nos espaços democráticos de discussão, *lócus* da aprendizagem.

Desta forma, no cotidiano de sala de aula, meandros se tecem em torno do processo de aprendizagem. Relações sociais são engendradas, considerando que o sujeito está inserido em um contexto ativo, dinâmico, considerado parcialmente pela pessoa ou coletividade como prolongamento de seu comportamento, existindo somente para eles enquanto função, ou seja, meios e métodos que permitem apreender o conteúdo ministrado.

CONCLUINDO AS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Considerando a reflexão empreendida, podemos afirmar que existe uma lacuna entre o prescrito e o experienciado. Nós, educadores, ainda carregamos na nossa prática, resquícios de uma formação conteudista, fundada em aspectos teóricos da função docente.

A ação docente necessita ser reavaliada por nós, educadores, no sentido de atrelarmos ao caráter técnico da ação, concepções sobre ensinar a aprender, englobando alguns elementos, dentre os quais destacamos: conhecimento prático, prática educativa, conhecimento de si, métodos de ensino, elementos curriculares, conhecimento dos alunos e de matérias, compondo um processo metacognitivo.

Segundo Tardif (2005, p. 250) a "[...] situação de sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem". A forma como as situações de sala de aula é conduzida, produzem resultados diferenciados, inclusive no processo de aprendizagem.

Sob este feixe de análise, a atitude de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno oportunizaria o desenvolvimento do processo de aprendizagem, estabelecendo atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado, trabalhando pelos mesmos objetivos, até produzir um conhecimento que seja significativo para todos os atores envolvidos no processo. A construção deste conhecimento significativo deveria ser o arcabouço teórico e prático, refletido na *práxis* docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 6 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Capacidade pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). **Escola e aprendizagem da docência***:* processos de Investigação e formação. São Paulo: Edufscar, 2002.

PARO, V. H. **Gestão escolar**: democracia e qualidade de ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. e GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade***:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente***:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Recebido em DEZEMBRO 2020
Aprovado em DEZEMBRO 2020