

PRÁTICA DOCENTE: OS SABERES CURRICULARES NA VISÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(1) Nathalia Niely Tavares Alves de Melo; (2) Delane Cristina Galiza Lourenço;
(3) Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (orientadora)

(Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PosLE-UFCG) (1) Niely.nathaalia@gmail.com (2) Delanelourenco@hormail.com)

Resumo: Analisar a prática docente é perceber que ela é constituída pela mobilização de diversos saberes, com os quais o professor deve lidar a fim de que consiga desempenhar sua atividade satisfatoriamente. Um desses saberes é o curricular que se apresenta concretamente sob a forma de programas escolares que os educadores devem aplicar (TARDIF, 2002). Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a compreensão de currículo por parte de professores de língua portuguesa, e como objetivo específico relacionar os estudos de currículo às concepções sobre os saberes curriculares dos professores de língua portuguesa. Para isso, a metodologia abordada segue os pressupostos da pesquisa quanti e qualitativa, com base nas orientações de Silverman (1997). Para a geração de dados, utilizou-se um questionário online, elaborado pelas autoras, aplicado pelo Google Forms. Esse formulário constitui-se de dezessete questões que foram respondidas por seis professores(as) das redes pública e privada de acordo com as suas experiências e formação docente. Os resultados revelam que os(as) professores(as) compreendem o currículo como documento norteador de sua prática e que esse artefato é incorporado ao ambiente escolar como facilitador do processo de ensino.

Palavras-chave: Saberes curriculares; Professor; Língua portuguesa; Prática docente;

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado como trabalho final do componente curricular “Formação Docente” no programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina grande. A referida disciplina tomou como base os estudos de Tardif (2017), discorrendo sobre os saberes que perpassam a formação e atuação do professor. A partir das leituras e discussões realizadas, foi percebida a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre os saberes docentes, principalmente no que concerne ao saber curricular.

Consideramos que esse levantamento experimental seja de suma importância para a área em que a pesquisa se insere, tendo em vista que grande parte das produções científicas sobre currículo e prática docente são referentes ao ensino infantil e fundamental I (1º a 5º ano), no qual o ensino de todas as disciplinas é realizado por um único professor, ou quando referentes ao ensino fundamental II e ensino médio, contemplam

a visão de outras disciplinas escolares. O foco de nosso trabalho são os professores e o ensino de língua portuguesa. Em um levantamento bibliográfico realizado nas plataformas Scielo, encontramos apenas dois artigos relacionados ao currículo e à prática docente, demonstrando a lacuna nesta área do estudo científico e reiterando a importância do artigo que se segue. De mesma forma, foram encontrados apenas dez trabalhos que contemplavam estudos sobre currículo de língua portuguesa. Logo, o trabalho aqui desenvolvido pretende contribuir com os estudos sobre currículo e ensino de língua materna no Brasil.

Nosso objetivo geral é investigar o que o professor de língua portuguesa do ensino básico compreende por currículo, e de forma específica, relacionar os estudos de currículo às concepções sobre os saberes curriculares dos professores de língua portuguesa. E para isso, seguimos os critérios de uma pesquisa quanti e qualitativa, assim como de uma pesquisa exploratória.

Os dados foram obtidos através de questionário online aplicado através do Google Forms. O formulário foi postado de maneira pública em redes sociais e seis professores de língua portuguesa atuantes no ensino básico em escolas da rede pública e particular da Paraíba se prontificaram a respondê-lo. O questionário foi constituído de dezessete questões que variam entre discursivas e objetivas, e todas eram relacionadas à formação do professor e à sua prática docente. Os professores foram indagados quanto ao tempo de experiência docente, formação acadêmica e sobre seus conhecimentos concernentes ao tema Currículo.

O presente artigo se constitui de quatro tópicos, sendo os dois primeiros de fundamentação teórica, intitulados: *Práticas e saberes docentes: a construção da autonomia do professor* e *Concepções e reflexões sobre currículo*; O terceiro, a análise dos dados e, por fim, as nossas considerações finais.

1. A prática e os saberes docentes: a construção da autonomia do professor

O ato de lecionar, durante muito tempo, foi visto como um ofício resguardado àqueles que tinham o “dom” de ensinar. Tardiff (2017) se opõe a essa ideia ao defender a docência enquanto um campo profissional no qual seu atuante, o professor, necessita conhecer saberes específicos a seu trabalho. Para o autor, o saber do professor é plural e não se restringe à transmissão de conhecimento, “sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo

docente mantém diferentes relações” (TARDIFF, 2017, p. 36).

Para Freire (2007), um saber relevante para o docente é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, de modo que nessa perspectiva, o professor não deve ser apenas transmissor de informações, mas estar aberto, ainda nas palavras do autor, “a indagações, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2007, p. 47).

No complexo processo que é ensinar, o professor deve articular os saberes necessários à sua profissão, e, segundo Tardiff (2017), esses saberes docentes contemplam: os saberes da formação profissional, disciplinares, experienciais e curriculares. No primeiro destes estão contemplados os saberes referentes à formação acadêmica do professor em universidades e instituições formadoras e incluem o conhecimento das ciências da educação e da ideologia pedagógica. De acordo com o autor,

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade docente. (TARDIFF, 20017, p. 37)

Esses saberes provêm da mesma fonte que os saberes disciplinares: o ambiente acadêmico, no entanto, os disciplinares, por sua vez, correspondem aos elementos da formação inicial e continuada do professor e, assim, “incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIFF, 2017, p. 38).

A experiência do professor também é considerada como um dos saberes que contribui para o exercício da prática docente. Esse conhecimento específico advém do meio em que o sujeito está inserido e se constitui por meio de suas vivências, são “saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIFF, 2017, p. 38), assim,

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIFF, 2017, p. 39)

Para Tardif (2017, p. 52) “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em conflito com as condições da profissão”, logo, é pelo saber experiencial que o docente reflete e recria suas práticas bem como regula a articulação dos saberes às

necessidades específicas do meio em que atua, exercendo sua profissão com autonomia.

As experiências se constituem da prática docente, da relação afetiva entre professores e alunos, e da interação entre os agentes envolvidos no processo educativo. Tardiff (2017) divide esse saber em dois momentos: a fase de exploração, sendo os três primeiros anos de prática docente, e a fase de estabilização e consolidação, depois dos três anos, quando o profissional adquire certa maturidade em suas escolhas, tornando-se ativo em sua própria prática. Nas palavras de Freire (2007), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Por fim, dentre os saberes, estão aqueles que constituem o foco deste trabalho, os saberes curriculares que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIFF, 2017, p. 38). Para Tardif, o docente não atua sozinho, há interação entre sujeitos (sejam outros docentes, alunos ou outros membros da organização escolar), como também, há influência de elementos curriculares que incidem sobre a prática do professor.

Os currículos aparecem no ambiente escolar enquanto documentos, planos pedagógicos, materiais didáticos, planejamentos e demais elementos que traçam um percurso para o ensino e aprendizagem. Sendo assim, os professores devem aprender a utilizar o saber curricular a favor de sua prática, principalmente, reconhecendo a relevância dos currículos para a esfera educacional, como também, identifica-los sob as diversas formas se insere no ambiente escolar, conforme pode-se constatar no tópico a seguir.

2. Concepções e reflexões sobre currículo

São várias as concepções de currículo derivadas a partir dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Macedo (2012) discorre sobre a dificuldade por parte dos profissionais da educação de nocionar/conceituar o currículo, bem como perceber a sua dinâmica e implicação político-pedagógica própria. Com isso, o autor aponta para a urgência de os educadores pensarem o currículo como um ato educativo, ou seja, “um currículo onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação

cidadã” (MACEDO, 2012, p. 15). É válido salientar que o currículo deve ser concebido além de um documento onde se expressa e organiza a formação, uma vez que o currículo se dinamiza na prática educativa. Para Macedo (2012), os educadores, atualizam, constroem e dão feição ao currículo e é nesses termos que o currículo se configura como um fenômeno complexo no sentido moriniano.

Além disso, o autor sinaliza para o fato de que é preciso a sociedade ter a oportunidade de debater e compreender o currículo, democratizando sua discussão conceitual e apropriando-se de ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares vigentes.

Utilizando a expressão “tradição inventada” de Goodson (1998) para referir-se ao currículo, Macedo (2012) afirma que esse objeto pode ser concebido como

artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (grifos do autor) (MACEDO, 2012, P. 24-25)

Como o currículo é uma construção social, um dispositivo educacional atualiza-se de forma ideológica, política, ética, estética e cultural, configurando-se como um produto das relações e das dinâmicas interativas, instituindo, assim, poderes e orientado-se por determinados valores.

Nessa perspectiva, a configuração do currículo como conhecimento e valores orientados para uma determinada formação é explicitada nas palavras de Silva (2017),

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15)

Nesse sentido, cabe ao currículo escolar definir os saberes a serem transformados e recontextualizados para a escola como objetos de ensino. Não há, assim, uma definição melhor de currículo, ou mais moderna, o que existe é a definição que melhor explicita a filosofia, os valores do grupo a que serve uma determinada proposta pedagógica. Um currículo ou uma proposta curricular, então, está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade (MALTA, 2013, p. 342).

No tocante ao pensamento curricular no Brasil, Moreira (2010) explicita que as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos de 1920. Nesse período até a década de 1980, o campo foi marcado pela teorizações americanas. Só a partir de 1980, com o início da democratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Com isso, as vertentes marxistas ganharam força no pensamento curricular.

A partir de 1990, conforme Macedo (2012), o pensamento curricular vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica, além de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular. Assim, ainda segundo Macedo, o currículo passa a ser considerado um texto ético, político, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais.

Assim, pode-se afirmar que o currículo não assenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso — liderança ideológica e elemento balizador da hegemonia — e hegemonia. Sua seleção não é neutra, e “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular [...] resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2017, p. 46). E tal fato revela quem tem poder na sociedade.

3. Saberes e autonomia do professor

Para a elaboração do presente artigo recorreremos a plataforma digital *google forms* a fim de aplicarmos um questionário voltado para professores de língua portuguesa atuantes no ensino básico na Paraíba. O questionário foi elaborado pelas autoras e se constituiu de dezessete questões que deveriam ser respondidas de acordo com a formação e experiência docente dos professores. Publicamos o formulário de maneira pública em redes sociais e seis professores responderam à sondagem.

Dos seis sujeitos que responderam às questões, todos são atuantes em sala de aula, sendo apenas um de escola particular e cinco da rede pública de ensino. Quanto à formação, dois dos professores possuem apenas a graduação em língua portuguesa, três são especialistas e um é mestre. Desta forma, analisaremos de maneira exploratória as respostas fornecidas por esses docentes buscando conhecer os saberes que perpassam a sua

prática docente e a visão de currículo que norteia a sua atuação em sala de aula.

Quanto ao tempo de experiência desses profissionais, os períodos variam de 1 a 10 anos de experiência. De acordo com Tardiff (2017), três deles se situam no período denominado “fase de exploração” que corresponde aos três primeiros anos prática docente, o que demonstra que os professores partilham, nesse momento específico, os dilemas e contrapontos entre a teoria e às condições da profissão docente. As situações do cotidiano escolar se sobrepõem a imagem idealizada apresentada na sua formação acadêmica, e assim, é preciso realizar escolhas que determinem o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Os demais professores que responderam ao nosso questionário já lecionam a mais tempo (5,6 e 10 anos) e, por isso, já se encontram na “fase de estabilidade e consolidação”. O professor, ao chegar nessa fase, reconhece as suas capacidades em decidir quanto à articulação dos saberes necessários ao seu ofício por meio das suas experiências adquiridas por tentativa e erro. Essa estabilização, no entanto, não se dá unicamente pelo tempo cronológico, mas pela trajetória de práticas docentes a que se submete no exercício da profissão.

Dentre as questões apresentadas aos professores, indagamos sobre os documentos que norteiam sua prática docente e obtivemos respostas distintas que mostram que os sujeitos baseiam sua prática em diferentes currículos de ensino, tais como o livro didático, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Lei de diretrizes e bases (LDB) e próprio plano de aula. A partir das respostas dadas, constatamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas não é citado como um documento norteador da prática docente, embora quatro dos seis professores tenham afirmado que têm acesso ao PPP da escola. Contudo, dentre esses, apenas um sinalizou quanto à discussão desse documento nas reuniões pedagógicas.

Quando indagados sobre as influências que os documentos parametrizadores exercem sobre a prática docente, os professores responderam utilizando verbos como: *Auxiliar, nortear, orientar, contribuir e possibilitar*, demonstrando, assim, a importância desses documentos no direcionamento para práticas efetivas de ensino, como podemos perceber nas falas dos seguintes professores: “Auxilia de maneira que dá mais respaldo, já que você sente segurança em passar o conteúdo, quando tem algo planejado.” e “Esses documentos orientam a escolha de métodos que vão contribuir no processo ensino-aprendizagem.”. Entretanto, alguns professores foram incoerentes quanto à influência desses documentos na sua prática docente, como por exemplo em: “São usados

enquanto materiais para leitura e para resolução de exercícios complementares”. O trecho se torna incoerente já que os PCN, LDB e DCN não se constituem exercícios complementares, assim como afirmou o docente.

Em relação ao planejamento das aulas, percebemos que os professores planejam em ritmos diferenciados. Dois deles responderam que planejam semanalmente, com isso podemos inferir que esse sujeito reflete constantemente sobre a sua prática; outros dois planejam mensalmente e os últimos planejam suas aulas bimestralmente, desta forma subentendemos que esses sujeitos organizam suas aulas de acordo com sequências de atividades. Embora, os professores tenham frequência distinta de planejamento, todos afirmam que alteram a programação de suas aulas, como podemos comprovar através da fala do seguinte professor: “Sim. Ele [planejamento] muda sempre pois a interação com os alunos norteia o rumo da aula”. As relações entre o currículo e planejamento são indissociáveis, inclusive os docentes citaram seus próprios planos de aula como sendo documentos norteadores.

No tocante à utilização de materiais didáticos, foi perguntado aos professores quais os recursos que eles utilizam em suas aulas. Os seis afirmaram que trabalham com diversos instrumentos como listados no quadro abaixo:

Tabela 1 - Materiais didáticos utilizados pelos professores

Material	Número de professores que o utilizam
Livro didático	6
Datashow	4
Materiais xerocopiados	3
Música	3
Slides	3
Dinâmicas	1
Televisão	1
Filmes	2
Materiais de autoria própria	2

A partir desse quadro é possível observar que os professores, embora possam utilizar diversos materiais em prol de sua prática, ainda recorrem com mais frequência aos livros didáticos, e

ao datashow. Isso demonstra uma relação entre os materiais considerados tradicionais e os recursos tecnológicos. Apenas uma professora afirma que não teve tempo de utilizar outros materiais devido ao curto período de atuação. A mesma, de acordo com as respostas fornecidas no questionário tem formação acadêmica recente e apenas um ano de docência.

Em relação à utilização do livro didático (LD) em sala de aula, todos os seis professores responderam que fazem uso desse material. Cinco deles responderam que utilizam com frequência, enquanto um diz que “depende da necessidade exigida pela sequência didática. Geralmente eu o utilizo de 4 a 5 vezes ao mês.” Isso comprova a presença recorrente do LD como instrumento norteador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, conforme Díaz (2011), como o livro didático é um material ao quais os professores têm acesso, pode ser usado durante todo o ano letivo e organiza os conteúdos conforme as “prescrições de um programa curricular oficial”, ele acaba desempenhando o papel de mediador entre o currículo prescrito ou planejado e o currículo como prática.

Com o intuito de sabermos se os professores têm autonomia sobre sua prática fizemos dois questionamentos: “Você costuma elaborar material didático para uso em sala de aula? Se sua resposta for positiva, cite exemplos.”; e “Você propõe atividades e conteúdos que não estejam contemplados no PPP da escola?”. Com relação ao primeiro, cinco docentes responderam que elaboram materiais de revisão, pequenos módulos, exercícios. Apenas um professor afirmou não elaborar outros materiais. Quando relacionamos essa elaboração de materiais e aplicação de atividades a um currículo, nesse caso, o PPP, apenas dois sujeitos afirmam realizar tarefas que não estão contempladas nesse documento. Desta forma, observa-se marcas de autonomia tanto nos professores que elaboram materiais didáticos, quanto nos que propõem atividades e levam materiais que vão além do PPP da escola.

Por meio das respostas dadas pelos professores, é perceptível que eles compreendem os currículos enquanto norteadores de sua prática e que esses artefatos são incorporado ao ambiente escolar como um percurso a ser traçado no processo de ensino, assim como, é evidente na fala dos professores as funções de nortear, auxiliar e delinear o ensino. Tardif (2017) afirma que o processo de ensino ocorre por meio da mobilização de diversos saberes, e dentre eles, os saberes curriculares.

É válido salientar que em nenhuma das questões, exceto as questões dezesseis e dezessete, últimas perguntas do questionário, utilizamos o termo currículo. Isso porque o nosso objetivo era propor ao professor, indiretamente,

reflexões sobre o currículo para ao final, lançarmos as seguintes indagações: “O que é currículo?” e “Em que momentos específicos você percebe sua prática docente ser influenciada pelo saber curricular?”. Das quais obtivemos diversas respostas como, por exemplo: “é algo que envolve toda uma bagagem cultural e social que auxilia no desenvolvimento do indivíduo.”; “(...)é um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas para fins educativos, para contribuir no processo ensino- aprendizagem.”; “pode ser entendido como todo o conteúdo e competências que são propostos ao professor para serem desenvolvidos com os alunos. Segundo Libâneo há três tipos de currículo: prescrito, real e oculto.”; “é a reunião de conteúdos e atividades previstas para serem trabalhadas numa dada turma.”; e outro, embora não tenha apresentado uma definição de currículo afirmou que utiliza “o reconstrucionista social que tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito.”

Tais recortes indicam que os participantes da pesquisa têm uma visão, mesmo que diferentes, coerentes com o que é currículo, e que essa compreensão reflete diretamente sobre a sua prática docente, conforme podemos observar na fala dos próprios professores: “precisamos dele para dar prosseguimento a nossa prática em sala. Visto que ele é o suporte do cenário escolar.”; “Procuro caminhar diariamente com o saber curricular para que minha prática seja crítico-reflexivo. Só assim, posso ser capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade.”; “Na seleção de conteúdos e execução dos mesmos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os objetivos aqui estabelecidos eram investigar a compreensão de currículo dos professores de língua portuguesa, como também relacionar os saberes curriculares a prática docente, podemos concluir que os professores, conforme afirma Tardif (2017), mobilizam diversos saberes em seu cotidiano em sala de aula e isso foi perceptível através das respostas dadas ao questionário proposto.

No tocante à atuação dos docentes observamos que eles estão vinculados a uma noção específica de currículo que refletem em sua prática, conferindo-lhes autonomia, e isso transparece nas escolhas realizadas pelos professores: em elaborar e utilizar outros materiais didáticos, em planejar as aulas em determinado ritmo, em seguir ou não o PPP em sua totalidade e ancorar a sua prática em outros documentos.

Os docentes compreendem um currículo como norteador e facilitador no processo de ensino e aprendizagem e isso, segundo a fala dos professores, contribui para que eles se sintam seguros quanto ao seu ofício. Além disso, é interessante mencionar que eles consideram o livro didático e o seu plano de aula como documentos curriculares, o que confirma o caráter prático do currículo, uma vez que, segundo Macedo (2012), é o professor que atualiza, constrói e dá feição ao currículo, cotidianamente.

Os variados materiais didáticos, os documentos norteadores e o planejamento de aulas são citados nas respostas dos docentes como “suporte do cenário escolar”, reiterando a importância dos currículos para o exercício da profissão docente. Os participantes da pesquisa citam os três tipos de currículo (prescritivo, real e oculto) e é observável a influência destes conhecimentos nas descrições realizadas por eles quando citam, por exemplo, as alterações do planejamento devido às situações práticas no momento das aulas, contrapondo os currículos prescrito e real. Por fim, podemos afirmar que o saber curricular é mobilizado de diferentes maneiras pelos professores, como também que a visão de currículo dos mesmos não se apresenta de maneira equivocada ou incoerente nas respostas dadas ao questionário desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- DÍAZ, Omar, R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e terra: 2007.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.
- MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Espaço do currículo, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Currículo: Questões atuais**. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- _____. **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.