



HORA DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR DA UFT/ARAGUAÍNA

Autores¹

Resumo: Este escrito busca pensar sobre possíveis resultados quali-quantitativos a partir do curso de Pedagogia/PARFOR do campus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Nossa pesquisa para este texto foi de cunho bibliográfico e baseada em nossas experiências durante o referido curso. Nossa questão é saber se o referido curso cumpriu sua função de formar Pedagogos críticos e com boa carga de conhecimentos teóricos. Os resultados desta pesquisa mostram que, apesar das mais variadas dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PARFOR, houve uma taxa de conclusão de 46,9% para o curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Araguaína, revelando um resultado bastante significativo para um curso ofertado a partir da estrutura problemática do PARFOR.

Palavras-chave: Avaliação; Resultados; Formação.

TIME TO EVALUATE RESULTS: THE GRADUATION COURSE OF PEDAGOGY/PARFOR FROM UFT/ARAGUAÍNA

Abstract: This paper seeks to think about possible qualitative and quantitative results from the Pedagogy/PARFOR graduation course at the Araguaína campus, at the Federal University of Tocantins - UFT. Our research for this text was a bibliographic one and based on our experiences during that course. Our question is whether this course fulfilled its function of graduating critical pedagogues with a good baggage of theoretical knowledge. The results of this research show that, despite most varied difficulties faced by PARFOR students, there was a 46.9% completion rate for the Pedagogy graduation course in the Araguaína campus, revealing a very significant result for a course offered with a problematic structure as that of PARFOR.

Keywords: Evaluation; Results; Formation.

¹ Wallace Rodrigues. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (*lato sensu*) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá – SP. Pós-graduado (*lato sensu*) em Cultura e Literatura pela Faculdade São Luís – SP. Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Tocantins – UFT – CAPES/CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>.

Maria do Socorro Silva. Professora. Mestranda em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, pela UFNT/TO. Pós-graduada em Administração e Supervisão Escolar, pela FIA/SP. Espanhol em nível Superior, pela Universidad de Deusto/ES.



A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey)

1. Introdução

Este artigo busca fazer uma avaliação qualiqualitativa do curso de graduação de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, do campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Também, levamos em conta, neste texto, vários aspectos que nortearam a formação dos estudantes de tal curso.

A análise para este trabalho foi quali quantitativa em função de focarmos no número de entrantes e concluintes do curso e nas observações acerca dos concluintes e do percurso desenvolvido pelos estudantes durante todo o curso. Além de pensarmos nas mais variadas dificuldades dos estudantes para completarem o curso.

Nossa pesquisa para este trabalho foi desenvolvida a partir de nossas experiências no referido curso e teve como base teórica um levantamento bibliográfico que fundamentou este texto e também pautou muitas de nossas ações no curso de Pedagogia/PARFOR.

2. Pensando sobre os resultados obtidos

Começamos o desenvolvimento deste texto pensando a partir da legislação educacional brasileira, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394), promulgada em 1996 e com alterações constantes, revela-nos a obrigatoriedade de se ter um curso universitário de licenciatura para poder ser professor do Ensino Básico. A referida lei, em seu artigo 62, diz-nos que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco



primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, Art. 62, 1996/2019).

Notemos que a LDB vem sofrendo sucessivas alterações, mas que o Artigo 62 ainda é válido e prioriza a educação dos professores que atuam na Educação Básica. Foi, portanto, no caminho desta formação, que surgiu o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES ficou encarregada de tal programa, incluindo cento e três (103) instituições participantes para dar formação em nível de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para os professores que já possuíam uma graduação superior, mas sem o nível de licenciatura. Do *website* da CAPES temos algumas informações básicas sobre o PARFOR:

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de



educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. (CAPES, 2018, s/p)

A CAPES lançou o PARFOR em 2009. Tal programa teve 2.903 turmas implantadas até 2016, 94.727 estudantes matriculados entre 2009 e 2016, 2.315 turmas concluídas até 2017, e formou 44.843 professores. Em 2018 havia 588 turmas em andamento, com 22.506 estudantes cursantes em maio/2018. As instituições participantes atenderam a demanda de formação dos professores matriculados de 3.300 municípios diferentes (cf. CAPES, 2018).

A partir de todos esses números podemos verificar a grandiosidade da abrangência de tal programa de formação a nível nacional. Isso revela-nos, também, a precariedade da formação dos professores que atuam nas salas de aula da Educação Básica dos recôncavos do Brasil. Neste sentido, a situação do professorado sem formação em licenciatura é preocupante.

Para além da formação em licenciatura, há vários professores graduados em uma área e lecionando em outra. Esse é o caso, por exemplo, dos professores que lecionam a disciplina de Artes nas escolas estaduais de Araguaína: nenhum deles têm formação na área específica. Isso se deve muito ao fato de não haver curso superior em Artes em nossa região, revelando a importância da oferta dos mais variados cursos de licenciatura nos municípios mais afastados do Brasil.

A Universidade Federal do Tocantins – UFT, em seus vários campi, foi uma das parceiras da CAPES para oferecer cursos de licenciatura nas mais diversas áreas de formação. No campus de Araguaína tivemos formação em licenciatura/PARFOR em Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Geografia e História.

No caso específico deste texto, interessa-nos focar na licenciatura em Pedagogia do campus de Araguaína. Esta formação em nível superior teve quatro (4) turmas abertas: a primeira no segundo semestre de 2010, com 38



alunos matriculados; a segunda no primeiro semestre de 2011 e com 30 alunos matriculados; a terceira turma no primeiro semestre de 2012 e com 39 alunos matriculados; e a quarta turma foi aberta no segundo semestre de 2012 e contava com 25 alunos matriculados. No total, tivemos cento e trinta e dois (132) estudantes matriculados no curso.

Deste total, dois (2) estudantes faleceram durante o curso, cinquenta e sete (57) colaram grau, cinco (5) ainda estão por colar grau e com alguma pendência e o restante desistiu do curso pelas mais diversas razões.

Somando o número de estudantes já graduados e os cinco que podem ainda se graduar, temos um percentual de 46,9% de taxa de conclusão. Compreendendo as muitas e variadas dificuldades para se completar uma formação como a do PARFOR, acreditamos que a taxa de êxito do curso foi satisfatória.

Vale ressaltar que um dos principais entraves para muito concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR de Araguaína foi a escrita e a defesa do trabalho de conclusão de curso – TCC, que consistia em um artigo científico e que poderia ser executado em dupla. Os estudantes concluintes mostraram grande ânsia pela cerimônia de defesa, pensando somente nos julgamentos negativos dos componentes da banca examinadora.

Lembramos que a maioria dos estudantes não teve nenhum tipo de ajuda financeira de seus municípios. Ao contrário, muitos eram coagidos a continuar trabalhando e a não participar das aulas presenciais do PARFOR. Presenciamos vários casos em que os estudantes do PARFOR foram obrigados a começar o curso alguns dias mais tarde ou sair para atender a algum evento de suas escolas, apesar de afastados para formação.

Informamos, também, que nossos estudantes do PARFOR do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Araguaína provinham dos mais variados municípios do Bico do Papagaio, de municípios da área cercana da cidade de Araguaína, da cidade de Araguaína mesmo, de alguns de municípios



do Estado do Pará e alguns estudantes eram professores do Estado do Tocantins e atuando fora de Araguaína.

Devemos dizer, ainda, que nossa preocupação com relação à formação dos estudantes do PARFOR (que eram professores atuantes no Ensino Básico) sempre foi em formar professores que deveriam oferecer referências sólidas a seus estudantes, oportunizando acesso a um conhecimento que fizesse a diferença em suas vidas e que deixasse experiências significativas de aprendizagem para seus alunos. O professor Maurice Tardiff fala-nos da importância dos conhecimentos adquiridos através da formação universitária para os docentes:

[...] conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais. (TARDIFF, 2000, p. 6).

Também, vemos que formar um professor competente na área pedagógica requer habilidades e competências múltiplas, onde os mais variados saberes são utilizados para ajudar numa leitura crítica do mundo e num aprendizado mais significativo. Pois nossos estudantes do PARFOR, que já são professores atuantes, devem compreender a importância do espaço educacional escolar como um espaço de teorias, práticas e reflexões sobre os múltiplos aspectos da vida. O educador José Carlos Libâneo informa-nos que:

Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa de conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros,



reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Assim, a formação integral do futuro pedagogo somente pode ser completa com aprendizados diversos. Por isso tivemos professores das mais diferentes áreas atuando no PARFOR. Mas sempre sem deixar de lado o foco principal na área da educação. Novamente, Libâneo diz-nos que diferentes saberes e ações fazem parte do ato educativo:

É inevitável o reconhecimento de que a Pedagogia está associada à transmissão-apropriação de conhecimentos, mas é preciso dar a essa expressão um sentido bastante amplo. Daí a conveniência de entender os termos conhecimentos e conteúdos no sentido de saberes, saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores (LIBÂNEO, 2011, p. 8).

Ainda, num curso de formação de pedagogos tão rico quanto o do PARFOR, devemos sempre discutir a relação das teorias científicas aprendidas na universidade com as práticas educacionais do dia a dia dos estudantes. Isso faz com que os saberes construídos pelos estudantes do PARFOR sejam sempre articulados criticamente à luz das teorias educativas mais atuais. A prática educativa deve ser pensada e analisada para que busquemos uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos, na interação dialógica e na efetividade do aprender. Segundo Paulo Freire:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 1996, p. 33).

Além disto, sempre frisamos para os nossos estudantes do PARFOR que eles deveriam levar em conta a situação cultural dos seus estudantes. Isso teria que fazer parte do planejamento das atividades escolares e de suas execuções. Assim, as teorias aprendidas no curso de Licenciatura em Pedagogia



deveriam dialogar com uma prática crítica dos conteúdos ensinados. Paulo Freire informa-nos que:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador. Por tudo isso, nestas exposições, para que resulte clara a posição educativa que defendemos, abordamos - ainda que rapidamente - esse ponto básico: o homem como um ser no mundo com o mundo (FREIRE, 1997, p. 9).

A partir do ponto de vista de Freire, e concordando com ele, sempre buscamos fazer com que nossos estudantes do PARFOR tivessem uma formação pautada na liberdade do ensinar e do aprender, viabilizando a criatividade e a inventividade deles próprios e de seus alunos. Nesse sentido, o professor formado por nós não poderia ter a arrogância de muitos que saem graduados dos bancos das universidades, mas deveriam deter uma ação verdadeiramente libertadora em relação ao que ensinam e ao que fazem. Outra passagem de Freire nos fala como deve ser um professor:

O professor de quem a sociedade brasileira precisa no hoje de seu trânsito há de ser aquele que jamais se deleite com sua «sabedoria», às vezes inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fossem cantigas de ninar. O seu papel há de ser outro. E não há tempo a perder numa opção a ser feita: ou se insere criticamente no trânsito de sua sociedade e se faz um mestre do momento, ou permanece ingênuo, como professor no momento. Ou adere ao diálogo criador e comunica ou se minimiza como simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados. Ou se julga humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento ou corre o risco de seu esvaziamento (FREIRE, 2008, p. 142).



Por outro lado, as escolas onde atuavam os estudantes do PARFOR (e possivelmente ainda atuam) eram, muitas vezes, escolas com péssimas condições de infraestrutura, prejudicando a oferta de possibilidades educativas mais significativas para seus estudantes. A professora Edilane Silva (2014) nos relata, a partir de seu pensar sobre a Educação Infantil pública atual, que:

[...] os recursos materiais são poucos, mas principalmente a falta de pessoal o que prejudica e muito o desenvolvimento e efetivação do cuidado pleno defendido pelos norteadores legais. Como afirma um dos profissionais tornando-se algo mecânico, automatizado. Sobrecarregando estes profissionais que acumulam funções, tornando-se um trabalho cansativo e sem qualidade para que propicie situações de aprendizagens significativas. A criança neste contexto se torna apenas mais uma criança, ou seja, um número, para que haja para o bom funcionamento da instituição. Diante disso, observamos que em algumas ações, teoria e prática se distanciam no cotidiano da instituição, por falta de instrumentos para consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, respeitando os direitos das crianças dentro de suas capacidades específicas. (SILVA, 2014, p. 8)

Ainda, o professor José Carlos Libâneo vê, claramente, as questões econômico-políticas influenciando a oferta de educação pública de qualidade em nosso país. Ele nos diz: “É ilusório, portanto, crer que a ideia de educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante. Tal discurso restringe-se à parcela dos incluídos” (2011, p. 21). Neste sentido, os brasileiros mais pobres, deixados à margem do paradigma produtivo capitalista, recebem uma educação de pior qualidade do que os estudantes com renda mais alta.

Lembramos que buscamos formar os estudantes do PARFOR em Pedagogia para atuarem em suas escolas de forma transformadora, sempre pensando no espaço escolar como um genuíno lugar de promoção de aprendizados, ensinamentos, partilhas de saber e aconchego.

Neste sentido, acreditamos que os professores formados por nós devem ter uma prática social transformadora, sem se esquecer das teorias educativas aprendidas nos cursos de licenciatura e que tais teorias não existem sem a prática educativa, pois teoria e prática andam juntas e sempre dialogam. Pois,



para o professor, a reflexão sobre sua própria prática pedagógica pode apontar caminhos de mudanças e de melhoras.

Vemos, também, que a formação via PARFOR ofereceu melhores condições de empregabilidade para os estudantes que concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia. Rodrigues informa-nos que:

Em nível de informação familiar dos professores-estudantes do plano, a maioria dos estudantes do PARFOR tem pais analfabetos ou com pouca escolaridade. Sabemos isso através dos relatos dos próprios estudantes. Assim, para estes estudantes, o PARFOR representa uma quebra na corrente da baixa escolaridade e a colação de grau da graduação se torna uma data de grande festa e importância. (RODRIGUES, 2017, p. 98).

Foram, também, vários os trabalhos acadêmicos gerados a partir do PARFOR de Pedagogia aqui tratado: vários artigos publicados em periódicos científicos, textos apresentados em eventos e até uma tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Pará – UFPA, no Doutorado em Educação, tomavam como base o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR do campus de Araguaína.

3. Considerações finais

Este texto buscou compreender e avaliar os resultados da formação ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR do campus de Araguaína. Nossa análise levou a compreender que, apesar de termos menos de 50% de estudantes graduados em tal curso, tal licenciatura cumpriu seu papel de transformação dos estudantes que daqui saíram graduados. Pois temos certeza da formação de qualidade que receberam na Universidade Federal do Tocantins.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que a formação recebida no curso de Licenciatura em Pedagogia é somente o primeiro passo para uma formação mais consolidada de professores que atuam em zonas afastadas dos



grandes centros e com dificuldades de acesso e pouca infraestrutura para lecionarem. No entanto, a formação continuada deve ser um processo a ser almejado por todos os professores. Tardiff relata que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIFF, 2000, p. 7).

Ainda, temos certeza que os nossos estudantes do PARFOR que concluíram o curso de Pedagogia saíram para transformar as realidades educacionais de onde participarem, pois para eles sempre foi ensinado que o professor deve intervir positivamente na escola onde trabalha e na comunidade onde vive, realizando ações verdadeiramente transformadoras.

Buscamos, portanto, formar pedagogos que compreendam sua importância dentro da escola e na sociedade onde trabalham, sendo sempre conscientes de sua posição ativa na formação de cidadãos letrados nas mais diversas áreas do conhecimento científico-escolar. Ainda, tal professor deve motivar seus alunos no que se refere à criatividade de pensamento e no aprendizado curricular, sempre em uma relação dialógica e de respeitoso afeto.

Não devemos esquecer de todos os problemas enfrentados pelos estudantes do PARFOR para conseguirem uma formação em nível de Licenciatura presencial: falta de ajudas governamentais, dificuldades de liberação das escolas, distância da família, situação precária de hospedagem enquanto em Araguaína, entre tantos outros problemas de difícil resolução. Tais problemas causaram desestímulo e desânimo nos estudantes, daí verificarmos que uma taxa de conclusão do curso de 46,9% ser uma taxa positiva.



Concluindo, vemos que nosso trabalho junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR do campus de Araguaína foi executado com muito empenho por parte de todos os envolvidos. No entanto, cabe ao professor formado por nós buscar aperfeiçoamento para os ensinamentos obtidos, sempre questionando suas práticas pedagógicas e suas visões filosóficas de educação.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Atualizada até out/2019.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2018. Disponível em: < <https://capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >. Acesso em: 13 out. 2019.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Número 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pág. 139-144, 2008.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEDBA**. Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Ano 6 N. 7, Edição de Homenagem a Paulo Freire. Salvador-BA, UNEB, pág. 9-17, Jan/Jun 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 5ª ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Wallace. O PARFOR enquanto estratégia educacional de luta contra a vulnerabilidade social. **Revista Magistro**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO. Vol. 2, N. 16, 2017, pág. 95-109.



SILVA, Edilane Oliveira da. Como se dá o educar e cuidar na educação infantil: dilemas e desafios. IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea – Desafios e propostas – A Escola e seus Sentidos. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cap-UERJ, 4 a 6 de setembro de 2014, pág. 1-8.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, pág. 5-24.