



Identidade do professor que ensina matemática: elementos estruturantes do processo identitário

Maria Lúcia Paula **Ledoux**

Universidade Federal do Pará/UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA

Brasil

paulaledoux@hotmail.com

Elisângela Aparecida Pereira de **Melo**

Universidade Federal do Tocantins/UFT

Campus Universitário de Araguaína

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA

Brasil

elisangelamelo@uft.edu.br

Gerson Ribeiro **Bacury**

Universidade Federal do Amazonas/UFAM

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA

Brasil

gersonbacury@gmail.com

Renato Borges **Guerra**

Universidade Federal do Pará/UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPA

Brasil

rguerra@ufpa.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar um estudo com vista a caracterizar a identidade do professor que ensina Matemática para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário. O texto está estruturado em seções que fazem abordagens sobre elementos como: *Formação, Sentidos, Significados, Saberes, Práticas*, que podem estar situados na construção da identidade do professor. Assim, este estudo de caráter investigativo foi realizado junto às teorias que versam sobre a temática em questão. Os resultados sinalizam que as teorias situadas nesta investigação, apresentam fortes indicativos que se configuram como identidade profissional, não conceituando ou caracterizando a identidade do professor que ensina matemática, mas, alguns indícios que podem configurar essa identidade.

Palavras-Chave: Identidade, Professor, Matemática, Formação, Saberes.

Identidad del profesor que enseña matemática: elementos estructurales del proceso identitário

Resumen

Este artículo tiene como objetivo realizar un estudio para caracterizar la identidad del profesor que enseña Matemática para comprender los elementos estructurales de ese proceso identitário. El texto está estructurado en secciones que hacen abordajes sobre elementos como: Formación, Sentidos, Significados, Saberes, Prácticas, que pueden estar situados en la construcción de la identidad del profesor. Así, este estudio de carácter investigativo fue realizado junto a las teorías que tratan sobre la temática en cuestión. Los resultados señalan que las teorías situadas en esta investigación, presentan fuertes indicativos que se configuran como identidad profesional, no conceptualizando la identidad del profesor que enseña matemática, pero, algunos indicios que pueden configurar esa identidad.

Palabras-clave: Identidad, Profesor, Matemática, Formación, Saberes.

Introdução

...cada um de nós é uma rede de sujeitos gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos nos diferentes espaços estruturais, e que esses nos constituem. (Boaventura de Sousa Santos).

Fazer discussões acerca da identidade de professor requer considerar concepção de *formação*, de *sentidos*, de *significados*, de *saberes*, de *práticas*, como elementos determinantes na caracterização da identidade profissional do sujeito. Para esta discussão ganhar corpo, foi necessário fazer um movimento entre as teorias que discutem essas concepções, na perspectiva de compreender a existência de elementos estruturantes que constituem esse processo identitário, buscando nos ancorar nos estudos realizados por Chevallard (2009) e Bourdieu (1998)¹, Blin (1997), Dubar (1998), Scoz (2011), entre outros, que discutem a temática.

No pensar sobre a Identidade do Professor, alguns questionamentos são suscitados, que nos levam a buscar respostas para inquietações que estão permanentes como interrogativas para professores formadores de professores, especialmente para formadores de professores de Matemática. Aqui apontamos alguns desses questionamentos: *O que identifica a identidade do professor de matemática? Que identidades são essas? O que é identidade de si? O que identidade do outro? O professor de matemática tem identidade? A identidade do professor está condicionada ao contexto em que a prática de ser professor de matemática se desenvolve?*

Para aproximar as discussões às questões acima suscitadas, damos destaque para alguns aspectos que estão situados na caracterização de uma possível identidade profissional de professores e que nos permitiram revisitar teorias que discutem elementos como: *Formação, Sentidos e Significados, Saberes, Práticas e Identidade* que possivelmente podem contribuir para essa compreensão.

Neste sentido, este estudo não tem a intenção de explorar o tema de forma exaustiva ou de definir o que seja identidade profissional de professor, embora a escrita deste texto tangencie nessa direção. Nossa intenção é trazer alguns elementos que estão situados ou não, na caracterização de identidade, considerados aqui como indicativos para uma possível discussão sobre identidade de professor, dispostos nas seções que compõem o corpus estrutural e organizacional deste texto.

De que Formação estamos falando?

Na construção desta seção, pensamos o aspecto *Formação* numa possível trajetória epistemológica em busca de compreender como o professor transita neste processo e como ele se identifica com a profissão professor.

Pensar a formação de professores como forma de torná-lo intelectualmente autônomo, pressupõe, pensar em processos de formação identitária, nos quais os aspectos subjetivos estão fortemente presentes na forma como esses sujeitos incorporam os saberes da formação. Isso significa dizer que, no processo de formação das subjetividades, entram em jogo as

¹ Autores discutidos na disciplina Identidade de Professor, no Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará, Brasil no período de 2014.2.

múltiplas formas e espaços de interação social nos quais interagimos e que nos constituem. (Santos, 1995). Em outras palavras, o professor forma sua identidade a partir dos elementos constitutivos que estão presentes nos espaços de desenvolvimento das práticas docentes e de interação social. Para Blin (1997 citado por Santos, 2011), o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional. Esta se encontra relacionada com o que o autor distingue por práticas e saberes profissionais.

Neste sentido, faz-se necessário pensar numa formação do professor que seja baseada numa epistemologia em que a prática não seja vista meramente como uma tarefa realizada pelo professor, mas, como o ato de exercitar diariamente conhecimentos teóricos que foram construídos na formação. Tardiff, Lessard & Lahaye (1991), definem essa prática como sendo o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas.

Nesse fazer cotidiano no ambiente de prática, Chevallard (2009) vem sinalizar que o professor desenvolve uma relação com o objeto². Essa relação pode ocorrer em diversos espaços, de diversas formas, desde o envolvimento com a própria instituição, com as interações realizadas com os profissionais da escola, por meio do contato com os instrumentos e ferramentas de trabalho, das práticas, de contatos de casualidade com os sujeitos presentes no seu convívio social ou não. Todas essas formas de se relacionar com o objeto podem ser elementos constitutivos da identidade de ser professor.

Nessa concepção, poderíamos então afirmar que a formação do professor sob o olhar da epistemologia em que a prática seja vista como um exercício diário onde os conhecimentos aprendidos na formação se associam aos conhecimentos que se estabelecem das/nas relações com os objetos e podem trazer um novo *sentido* e um novo *significado* à escola e a própria formação do professor. Mas de que sentidos e de que significados estamos falando?

De que Sentido, de que Significado?

Ao ingressar em um curso de formação de professores, há de se considerar que em muitos casos, esse ingresso ocorre por razões outras – *possibilidade de entrar no mercado de trabalho, falta de opção para fazer outra formação profissional, entre outros* - que não a de ser professor.

No entanto, a partir da formação recebida, da convivência, do exercício docente na sala de aula e das relações com os objetos situados no ambiente de prática, o professor entra num processo de dar *sentido* à profissão. Nessa linha de raciocínio, o *significado* de ser professor não é mais um ‘acidente de percurso’, mas sim, um ofício com o qual ele cria um sentimento de pertencimento, ou seja, “o *sentido* é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido”. (González Rey, 2003, p. 129).

O *sentido* aqui referido está situado numa abordagem da Psicologia histórico-cultural de Leontiev (1978) que considera os sentidos como sendo subjetivos e pessoais, que são formados pela conexão entre o motivo e objeto da atividade que o indivíduo desenvolve. Neste sentido, Smolka (2004) apoiada nos estudos de Vigotsky (1934), apresenta um

² O objeto aqui referido é entendido como qualquer prática, meios indiretos que explicam ou revelam uma situação.

panorama acerca das discussões que tem sido feita sobre o sentido e o significado, que são consideradas como:

Questões que transitam no campo da filosofia, da linguística, da semiótica e da psicologia, apresenta um panorama sobre as discussões sobre o sentido e a significação, destacando o importante papel desempenhado pela perspectiva histórica cultural do desenvolvimento humano (Smolka, 2004, p. 36).

Não diferente de Smolka (2004), Gonzáles Rey (2003), busca apoiar-se nas teorias de Vigotsky (1934) para chamar a atenção para o fato do conceito de sentido ter menos atenção do que merece por autores que interpretam a psicologia ocidental, na qual o sentido de uma palavra é:

[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico que tem varia zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto onde surge; em contextos diferentes altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (Vigotsky, 1934, p. 181).

Ao realizarmos estas leituras, percebemos que o professor ao dar um sentido à profissão, há por parte dele, uma acomodação, pois mesmo não tendo entrado num curso de formação de professores por opção, mas, após formado, com vínculo empregatício e com uma remuneração, que mesmo não sendo a ideal, lhe traz certo conforto econômico, acaba por acomodar-se. Essa acomodação pode ser entendida, como um poder que o aspecto econômico exerce sobre o indivíduo, levando-o a manter-se em sua “zona de conforto”. A zona de conforto a que nos referimos é do ponto de vista da teoria da psicologia, em que ao desenvolver de forma constante determinado comportamento, o indivíduo é levado a sentir a sensação de conforto e de segurança, conseqüentemente, a se acomodar e não realizar avanços em seu desempenho, em seu trabalho.

O significado dado à profissão, pode ser apontado em várias direções. Pensamos inicialmente no *significado* social que a função docente traz, tomando como referência, “o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.’” (Bourdieu, 1998, p. 9).

Em segundo, o *significado* que determina as condições financeiras, pois mesmo não sendo opção primeira de ser professor, mas, sinaliza possibilidades de mudanças, como aponta os estudos realizados por Bueno (1996), Wadas e Souza (2000), entre outros. Em terceiro, o *significado* pode ser entendido como uma submissão, ou seja, um subordinar-se a uma profissão que mesmo não sendo a ideal, poderia criar condições reais de projeção para o futuro. A essa submissão, podemos atribuir, “o poder simbólico, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exerce.” (Bourdieu, 1998, p. 8), ou seja, embora não esteja explícito, está velado nas atitudes e comportamentos dos indivíduos que vivenciam as relações de poder.

Por fim, o *significado* no sentido de valorizar a profissão, que consideramos como um aspecto positivo, pois apesar da desvalorização da profissão, em muitos contextos sociais, ser professor é se destacar pelo *status* social que lhe é atribuído.

Como podemos observar, tanto os *sentidos* quanto os *significados* são elementos subjetivos e pessoais que estão situados na construção da identidade de ser professor enquanto “característica singular de um indivíduo que o distingue inequivocadamente de

outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade. A identidade para si (ou a identidade de si) e a identidade para os outros.” (Santos, 2011, p. 9).

De que Saberes?

Aqui nos reportamos aos saberes necessários para ensinar. Ao referir-se aos conhecimentos e competências de que o professor precisa para ensinar uma determinada disciplina, Shulman (1986), distingue três categorias de saber: *o da disciplina, o pedagógico-disciplinar e o curricular*. Assim, ensinar uma disciplina, neste caso, a Matemática, requer um domínio do conhecimento a ser ensinado. No entanto, para Chevallard (1985) esse domínio não será suficiente se o professor não souber transformar o saber a ser ensinado em um objeto de ensino.

Portanto, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo. É necessário ter habilidades de modo a articular e transformar esses conhecimentos em algo que tenha significado para quem aprende. Essa transformação está situada no *saber pedagógico do conteúdo* apontado por Shulman (1986), que permite ao professor perceber quando um tópico é “mais ou difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis de serem estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento do conteúdo a ser ensinado. (Gonçalves & Gonçalves, 1999).

Para além do saber pedagógico do conteúdo, outros saberes estão inseridos no ato de ensinar, como defende Tardiff (2014), ao considerar o saber docente como um saber plural, oriundo da *formação profissional* (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), *curriculares* (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano).

Nesta discussão, consideramos relevante destacar o questionamento feito por Ponte (1998), sobre “que saberes então precisa o professor de Matemática para exercer bem sua atividade profissional”. O autor sinaliza que para o professor de matemática desenvolver sua profissão, deve levar em consideração os seguintes aspectos: Conhecer bem e relacionar-se com as matemáticas (Matemática da academia e das práticas sociais) a serem ensinadas e aprendidas pelo aluno na escola; Conhecer com profundidade e recriar o currículo e sua adequação ao contexto do aluno; Dominar os processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, tendo em vista os objetivos e conteúdo da educação escolar; Conhecer os alunos e o modo como aprendem; Saber investigar sua própria prática; Conhecer o contexto de trabalho e a complexidade das aulas de Matemática, ou seja, analisar como ocorrem as práticas e os conhecimentos em sala de aula e, por fim, Conhecer a si mesmo.

Os aspectos citados pelo autor, são provocadores de reflexão, pois além desses saberes, o professor em sua trajetória profissional, vai construindo outros saberes que são oriundos da prática que se configuram e se ampliam nas relações vividas em situações de formação, das tarefas, das rotinas, dos valores e dos lugares de prática. Parafraseando Charlot (2000), é a prática que mobiliza os saberes, isto é, que os coloca em processo de movimento em relação a si mesmos e aos outros que dela participam. Mas de que prática estamos falando?

De que Práticas?

Quando falamos de saberes, não dissociamos das práticas de professores que são decorrentes das teorias aprendidas na formação e confrontadas no dia a dia nos ambientes em

que essas práticas se desenvolvem. Nesse confronto pode ocorrer a diferença entre as suas experiências e os resultados das teorias como práticas, ou seja, é do ato de teorizar que o professor descobre que “a diferença entre teoria e a prática e, antes de mais, um desencontro entre teoria do observador e a prática do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática”. (Zeichner, 1993, p. 21).

Nesse sentido, “o lugar e o papel da teoria na prática dos professores, no modo como são formados, dificilmente são identificáveis quando nos reportamos às suas declarações, como: “a prática se faz na prática” ou “na prática a teoria é outra”, indicando a dissociação entre ambas e até mesmo o descarte da teoria.” (Barreiro & Gebran, 2006, p. 35).

No entanto, é necessário conceber e trabalhar a prática a partir do contexto histórico social, onde o professor consiga caracterizar o potencial transformador das práticas para produzir novos conhecimentos que sejam referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional. Neste pensar, a formação do professor deve orientar-se em práticas que são determinadas por um conjunto de saberes que vai além das teorias, ou seja, ela também se faz de um processo identitário do próprio professor. Mas, aqui cabe perguntar:

De que Identidades estamos falando?

A identidade aqui pode ser entendida na perspectiva dos estudos realizados por Scoz (2011), como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relações.

Para Dubar (2000, citado por Santos, 2011), a identidade profissional é um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta continuidades e descontinuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e como identidade atribuída ao sujeito pelos outros.

Por ser a identidade um fenômeno complexo, pensamos não na existência de uma identidade profissional, mas, em identidades, pois esta pode se caracterizar das interações sociais, dos percursos formativos e das relações decorrentes do desempenho profissional no mercado de trabalho, aqui inseridos os professores que ensinam matemática.

Assim, ao refletir sobre a formação e o desenvolvimento do professor que ensina matemática, compreendemos que a identidade desse professor se caracteriza da interatividade e da prática pedagógica ao ensinar matemática e, ao fazê-lo esse professor tem sob sua responsabilidade o entendimento da complexidade de ensinar matemática. Portanto, as identidades podem estar situadas nos variados contextos onde as relações com o objeto da prática ocorrem e se consolidam pelas expectativas pessoais criadas pelo professor nessa relação. Mas, aqui cabe perguntar:

O professor que ensina Matemática tem uma Identidade?

A relação que se estabelece do professor que ensina matemática com a Matemática, decorre da interação da/na vivência em ambiente de prática com professores e com professores de matemática. Dessa convivência, se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade, pois segundo Dubar (1998), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Esse processo de socialização se reflete da capacidade que o indivíduo tem de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. Nessa interação “as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, a forma de “crise de identidade”, neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80”. (Dubar, 1998, p. 239).

Baseado nos estudos realizados por Nacarato e Paiva (2008), a identidade dos professores que ensinam matemática pode sofrer interferências dos interesses políticos, das modificações estruturais da escola e do papel desempenhado pelo professor. Esses aspectos são articulados aos conhecimentos da formação e o conhecimento matemático a ser ensinado e incorporadas às práticas e aos modos de ensinar.

Considerações finais

Nas seções que foram trabalhadas neste artigo, fizemos uma aproximação às teorias que versam sobre a temática em debate, como forma de fazer o processo investigativo para responder ao objetivo proposto de realizar um estudo com vistas a caracterizar a identidade do professor que ensina Matemática para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário.

Compreender os elementos estruturantes do processo identitário, não significa, no entanto, dizer que conseguimos caracterizar a identidade profissional de professor, mas, serviu de indicativos para nossa compreensão de como esses elementos influenciam na construção da identidade de professores.

Considerando os resultados que foram sinalizados neste estudo por meio da revisitação às teorias situadas nesta investigação, podemos inferir que as limitações da formação profissional de professores que ensinam matemática, podem interferir na construção de suas identidades profissionais, pois o processo de formar vai além do desenvolvimento de competências para ensinar.

Assim, quanto mais consistente for a formação, maior a probabilidade de se caracterizar identidades profissionais. E por ser a formação profissional um processo complexo, há de se ter o cuidado de que ao formar o indivíduo para o trabalho docente, não deve limitar-se a dar instruções, uma vez que, é importante considerar que outros elementos estão envolvidos nesse processo e ultrapassam a dimensão objetiva do ato de formar.

Portanto, pensar a identidade profissional dos professores que ensinam matemática, é pensar que esse processo pode ser resultante não só da *Formação*, dos *Sentidos*, dos *Significados*, dos *Saberes*, das *Práticas*, que estão situados nessa caracterização. Mas, como também, das especificidades, da pluralidade e das singularidades de cada sujeito.

E como nossa intenção não foi a de definir ou conceituar o que seja identidade, e sim, trazer alguns elementos que possivelmente estão situados na caracterização da identidade de professores que ensinam matemática, continuamos a nos interrogar e cabe aqui um último questionamento: ***Existe uma Identidade do Professor de Matemática?***

Referências bibliográficas

Barreiro, I. M. de F., Gebran, R. A. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.

- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1998). *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- Bueno, B. A. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representação de alunas de um curso de magistério*. Tese de livre-docência – USP/Faculdade de Educação, São Paulo.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chaves, S. M., Tibali, E. F. A. (Org.). (2003). *Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: Editora DP&A03.
- Chevallard, Y. (1985). Pourquoi la transposition didactique? Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf) Pourquoi la transposition didactique. pdf. Acesso em 29 de set. 2014.
- Chevallard, Y. (2009). **La TAD face au professeur de mathématiques**. Disponível em http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162, Acesso em 28 de set.2014.
- Dubar, C. (1998). A Socialização e construção de identidades. (1998). Tradução-livre Adir Luiz Ferreira. L'identité, l'individu, le groupe, la société. Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Gonçalves, T. O., Gonçalves, T. V. (1999). Reflexões sobre uma Prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: Garaldi Grisolia. C. M.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- González Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Educaciones Ciencias del hombre.
- Nacarato A. M., PAIVA, M. A. V. (Org.) (2008). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do ProfMat*. (p. 27-44). Lisboa: APM.
- Tardiff, M. (2014). *Saberes de Docentes e Formação de Profissional*. 16ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Tardiff, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação*. Rio de Janeiro.
- Santos, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, C. C. (2011). *Profissões, e Identidades Profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Scoz, B. J. L. (2011). *Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *EUA: Educational Researcher*, v. 15 (2) p. 4-14.
- Smolka, A. B. (2004). *Sentido e Significação – Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In: Rossethi-Ferreira, M. C. et al (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed,
- Wadas, J., Souza, S. R. (2000). *Relembrar é refazer-se: significados do ser professora na educação infantil*. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) *Imagens de professor: significados do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Vigotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. 3ª Ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: educa.