

ATIVIDADES CURRICULARES EXTENSIONISTAS: REFLEXÃO E AÇÃO EM TEMPOS DE MOVIMENTO

Khalil Salem Sugui¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, SP, Brasil

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de investigar teórico-criticamente o processo de construção de projetos e atividades de extensão, com ênfase em propostas que busquem mobilizar temáticas transversais. Integrando conceitos e propostas de teóricos internacionais (com destaque para Alexander Oettingen e Donald Schön) ao de importantes pensadores nacionais no campo da educação (a exemplo de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella), parte-se da premissa de que a elaboração dos projetos exige não somente um profundo rigor metodológico, como também fluida conexão com as plurais significações de uma sociedade marcada pelas flutuações do movimento epistemológico. Orientado pela investigação bibliográfica, este estudo assume como ponto de referência a ideia de que a elaboração de projetos direcionados ao grande público precisam, à luz da atual rede de conhecimento que instala nas comunidades de informação, compartilhar semelhante movimentação: o movimento solidário, influxo perpassa não somente as relações humanas, mas também os liames epistemológicos, uma vez que nenhum saber mais se desponta isolada ou desconexamente – muito pelo contrário, pertencem e derivam de uma rede ativa e orgânica, cujas reverberações ecoam por toda a teia global de conhecimentos.

Palavras-chave: atividades de extensão; epistemologia, educação.

ABSTRACT

This article aims to investigate theoretically and critically the process of constructing extension projects and activities, with an emphasis on proposals that seek to mobilize cross-cutting themes. Integrating concepts and proposals from international theorists (with emphasis on Alexander Oettingen and Donald Schön) with those from important national thinkers in the field of education (such as Paulo Freire and Mário Sérgio Cortella), it is based on the premise that the elaboration of projects requires not only a profound methodological rigor, but also flows from the connection with the plural meanings of a society marked by the fluctuations of the epistemological movement. Guided by bibliographical research, this study takes as a point of reference the idea that the development of projects aimed at the general public needs, in light of the current knowledge network installed in information communities, to share a similar movement: the movement solidarity,

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e Doutorando em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, com Mestrado em Educação e licenciado em Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia. Atua como Professor-Doutor Efetivo em regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus Cubatão), exercendo o cargo de docente de 'Literatura Brasileira', 'Literatura Infantojuvenil', 'Educação, Matemática e Linguagens' no Ensino Superior. Pesquisador e Líder do 'Grupo de Pesquisa em Estudos Literários' (CNPq) do IFSP. E-mail: khalil.salem@ifsp.edu.br.

influence permeates not only human relations, but also epistemological bonds, since no knowledge emerges isolated or disconnected – quite the opposite, they belong to and derive from a network active and organic, whose reverberations echo throughout the global web of knowledge.

Keywords: extension activities; epistemology, education.

*

Introdução

Com alicerces pedagógicos e epistemológicos cada vez mais dinâmicos e integrados, a construção de um projeto de extensão no campo educacional é, com frequência, marcada por sua complexidade, uma vez que necessário faz-se pensar não somente as especificidades do paradigma teórico sobre o qual se alicerçam os pilares estruturantes de uma proposta, mas também o público a que será destinado.

Assim, sob tal perspectiva de interlocução, imperioso também se revela pensar o efetivo impacto de um projeto, cuja essência se integra justamente a matizes de organicidade – um movimento que atravessa tanto as impressões e ações criadoras durante seu processo de elaboração quanto seu horizonte de consolidação, o qual se constitui em virtude da própria execução e recepção do público.

Adotar, pois, uma perspectiva de ação ou possíveis abordagens pedagógicas que nortearão o projeto é um dos primeiros passos que exige diferenciada reflexão, sobretudo em se considerando um universo cujo processo de “construção” é contínuo e está, portanto, sempre sob perene processo de lapidação e reformulação, fortalecendo o princípio de uma reflexão entremeada pela prática ou, minimamente, por pensamentos críticos que busquem desconstruir tal ação em sua possível operacionalização.

1. A elaboração de projetos: as veredas e suas complexidades

Relevante olhar acerca da criação e operacionalização de projetos parte de Donald Schön (2000), em especial no que tange à intercambialidade que dialoga reflexão, ação, reflexão, e assim sucessivamente. Docente na área de Educação no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Schön busca ilustrar

desde sua primária percepção uma arquitetura de trabalho institucional nucleada no diálogo contínuo entre teoria e prática, de maneira que uma dimensão afeta a outra continuamente.

Ponto nuclear exposto por Schön promove a ideia de que os projetos devem envolver os alunos não apenas como público receptor, mas também como mentes criadoras, ou seja, os próprios estudantes poderiam montar projetos ou atividades afins para que, com isso, reforçassem a aprendizagem de alguns conceitos, em especial os mais abstratos, por meio do contato com a prática.

Tais movimentos serviriam como pontos de aprimoramento quanto ao processo de absorção de conhecimentos, uma vez que eventuais “densidades” possivelmente se diluiriam e se integrariam a conhecimentos prévios e experiências ativas a partir do momento que o assunto fosse transmitido pelo próprio discente – é claro que não de maneira desamparada ou despreparada, tampouco desprovida de estratégica mediação de um professor ou orientador, a exemplo de seminários (apresentação de trabalhos) que, em alguns casos, estão presentes até mesmo na Educação Básica.

Para que se chegue a esse ponto, há, pois, um percurso de elaboração, envolvendo primeiramente uma sólida base de conhecimento teórico, partindo apenas em seguida para outras atividades de natureza relativamente mais práticas, mas que ainda se materializam como percurso preparatório – travessia que pode envolver, por exemplo, debates acerca de tópicos pontuais, ensaios críticos acerca da ideia proposta, breves apresentações parcialmente consolidadas a pequenos grupos ou ao professor orientador, ou quaisquer outras atividades práticas que coloquem os estudantes que apresentariam o tema em “contato vívido” com o assunto a ser trabalhado.

Estabelecendo pontos de conectividade com as ideias presentemente mencionadas, Schön enfatiza que a importância de o projeto ser apresentado, mas somente após algum tempo de amadurecimento:

No decorrer do semestre, cada aluno deveria desenvolver sua própria versão do projeto, guardando seus resultados em esboços preliminares, estudos e modelos. No fim do semestre, haveria um encontro no qual os alunos apresentariam seus projetos. (Schön, 2000, p. 47)

Destaca-se, ainda, que o coordenador da ação “fazia uma revisão de projeto com cada um dos alunos” (*ibidem*, p. 47), justamente para que o discente,

conquanto tivesse como senda orientadora o espírito emancipatório, não se sentisse excessivamente “solto”, em especial considerando vieses e suportes teóricos que orientariam a construção do projeto.

Em sentido análogo ao trazido por Schön, seria também possível que diálogos, críticas e percepções externas materializadas por meio da bancas buscassem aprimorar gradualmente projetos, detectando não somente suas imprecisões ou eventuais inconsistências, mas principalmente levando aos discentes novas ideias.

Não raro, deparar-se com novos pontos de vista é que faz o ser entrever estratégias e propostas que até então nem teriam sido aventadas, à semelhança de bancas de mestrado e doutorado presentes no mundo acadêmico: a multiplicidade de visões permite ao construtor do estudo ver, com maior facilidade e amplitude, elementos que possivelmente não haviam sido considerados.

A perspectiva trazida por Schön cruza-se com diversos estudos e investigações acadêmicas mobilizadas por pesquisadores também brasileiros acerca do espírito ativo dos estudantes, os quais podem verdadeiramente contribuir com a orgânica arquitetura de saberes, baseada afirmativamente em teorias e reflexões, mas também atrelada à consideração de saberes prévios que podem adensar a própria tessitura epistemológica.

Há, nesse sentido, um relativo espírito de inacabamento – em outras palavras, há uma contribuição e até mesmo conclusões que podem ser circunstancialmente mobilizadas, mas tanto o docente quanto o discente devem aventar a possibilidade de que toda pesquisa pode, mesmo com toda a sua riqueza e singularidade, ser revista e, com isso, aprimorada, o que não tira, é claro, o mérito do que já foi investigado.

É de fundamental importância também mencionar que a participação de alunos na construção de projetos depende diretamente de documentos orientativos (editais ou regulamentos afins) da instituição a que pertencem. Caso não haja a possibilidade de o estudante integrar-se à construção dos projetos, a mesma essência exposta nesta breve reflexão pode ser aplicada às atividades que configuram internamente um projeto previamente já construído e que deva ser por ele executado mediante ações ou atividades específicas, as quais, independentemente de suas singulares naturezas ou quaisquer outras variações

organizacionais, poderão desenvolver amplamente seu espírito ativo como sujeito criador e transformador.

2. Os projetos e seus desafios: o prévio e o transversal

Conquanto complexa seja a tarefa de determinar cartesianamente um instante de início quanto à valorização de conhecimentos prévios, alguns teóricos podem ser vistos como determinantes na constituição do referido prisma. Destaca-se, nesse sentido, as contribuições do filósofo e pedagogo John Dewey, cujo pensamento muito se centralizou na prática do estudante, reformulando dinâmicas que serviram como base até os primeiros anos do século XX, consoante nos aponta Oettingen:

Por volta de 1916, Dewey formulou sua teoria da educação, que era uma ruptura com o entendimento clássico, em que o professor falava e os alunos ouviam. Em vez disso, a educação deveria ser experimental e baseada em problemas, expandindo assim ativamente o mundo de experiência dos alunos. Dewey formulou um método universal que era orientado para as ciências naturais florescentes com sua abordagem experimental ao conhecimento.² (Oettingen, 2018, p. 18)

Dewey movimentou a pedagogia para um campo que valoriza, de maneira mais enfática, o vértice prático, com diferenciada ênfase na experiência do estudante, que não mais se debruçaria tão somente sobre universos abstratos (teoria pura); o estudante partiria, em realidade, de situações-problema que tacitamente estabeleceriam claro diálogo com o mundo e, preferencialmente, em compasso com situações que trariam pontos de diálogo com sua vivência.

Tal proposta pode servir como senda de inspiração na construção de projetos ou atividades (a depender da organização institucional, conforme já mencionado), em especial quando materializadas por meio de práticas compartilhadas, em que possíveis óbices são trazidos à tona. Há, nesses casos, não somente o momento de impacto – em que se desponta a indagação: “como agir diante de um problema?” –, mas também o efusivo florescimento de saberes ativos, de

² Tradução realizada a partir do texto original (em dinamarquês): “Omkring 1916 formulerede Dewey sin undervisningsteori, der var et opgør med den klassiske forståelse, hvor læreren talte, og eleverne hørte efter. I stedet skulle undervisningen være eksperimentel og problembaseret og dermed aktivt udvide elevernes erfaringsverden. Dewey formulerede en universel metode, der orienterede sig efter den opblomstrende naturvidenskab med dens eksperimentelle tilgang til viden”.

maneira que conversas e, por conseguinte, trocas de pontos de vista magnetizam-se dentro de um ambiente uno e coletivamente conectado, gerando possíveis caminhos de solução ou, pelo menos, reflexão.

Para além dessas conquistas epistemológicas, há também a conquista humana: materializa-se entre os envolvidos o espírito solidário, em que não impera a concorrência, mas o propósito coletivo, já se considerando previamente que eventuais respostas emergiriam do conjunto e não de mentes isoladas ou individualizadas. Tudo se derivaria, portanto, das coletivas intervenções e, por conseguinte, da orgânica dilatação do olhar inicial.

Com efeito, imperioso é transcender o entendimento inicial ou, partindo das palavras de Paulo Freire, os “esquemas estreitos”, justamente para que o sujeito consiga estabelecer conexões com novas ideias, novos conceitos, ampliando o que já conhece por meio do contato com o desconhecido:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos **esquemas estreitos** das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural (Freire, 2023, p. 139. Grifo nosso.)

Obstáculos e problemáticas tendem a fazer com o que aluno estabeleça conexões bastante orgânicas com aquilo que já lhe é conhecido (conhecimento prévio), conduzindo-o a um processo de construção do próprio saber – um percurso de elaboração que se contrapõe frontalmente ao que Paulo Freire denomina “educação bancária” (modelo em que informações são simplesmente depositadas como se fossem acumulações artificiais de dados).

A crítica do teórico em relação a esse modelo reside no fato de o conhecimento, nesses casos específicos, não estar integrado a saberes prévios já consolidados, fazendo com que o estudante precise recorrer de maneira excessiva a memorizações ou demais recursos que tornem tal dilatação um processo mecânico. Sob prisma complementar, obtempera-se também que nem sempre é possível estabelecer íntima ou instantânea conexão de uma nova informação

com aquilo que já se conhece, em especial quando se trata de conceitos muito abstratos ou distantes de realidade já experienciadas.

Algumas vezes, por exemplo, não é possível estabelecer natural contato do ensino da matemática com o cotidiano do estudante; é possível, todavia, buscar estabelecer interfaces da área do conhecimento com outros campos temáticos de que o aluno já tenha ouvido falar. Uma clara ilustração disso ocorre com os liames entre matemática e música, conforme ressalta Oettingen (2018) – ainda que o sujeito possa não conhecer as notações técnicas da música, ele certamente já teve algum contato com o mundo da sonoridade e seu harmonioso potencial melódico, vivência (conhecimento empírico) que facilita interfaces estéticas e ao mesmo tempo epistemológicas por meio de liames extrínsecos, e que nem por isso se tornam menos efetivos:

Tendo em vista que o ensino deve conduzir os estudantes para mais longe em seu processo de educação pessoal, também os sujeitos devem seguir para além de suas próprias experiências. Eles devem ser colocados em jogo, relacionando-se com outras habilidades e perspectivas. A lógica da matemática deve encontrar-se com as notas da música, e as leis da física devem dar novas perspectivas às concepções religiosas de Deus. O ensino não deve isolar o aluno, mas sim ampliar seu conhecimento e interesse de forma diversificada. O conhecimento não é privado, ele está articulado a um diálogo público e compartilhado.³ (Oettingen, 2018, p. 61)

À luz do horizonte exposto, fica claro que estabelecer ativas esferas interseccionais entre temas, áreas do conhecimento ou mesmo componentes curriculares é um dos grandes desafios da atual sociedade, em que dados, informações e impulsos midiáticos cruzam oceanos e continentes em questão de fração de segundos, logo se integrando com outras novas informações que se originaram e semelhantemente se irradiaram naquele mesmo instante, criando, assim, uma rede dinâmica e viva de conhecimentos – um espelhamento do célere e dinâmico impulso neuro-energético que impulsiona o pensamento humano.

³ Tradução realizada a partir do texto original (em dinamarquês): “Fordi undervisningen skal føre eleverne videre i deres personlige dannelsesproces, skal fagene også række ud over deres egen snævre faglighed. De skal bringes i spil i forhold til andre fagligheder og perspektiver. Matematikkens logikker skal mødes med noderne i musikken, og fysikkens love skal give nye perspektiver til religionernes gudsopfattelser. Undervisning må ikke isolere eleven, men tværtimod udvide hans eller hendes erkendelse og interesse på en mangfoldig måde. Viden er ikke privat, den knytter an til en offentlig og fælles samtale.”

Notável fato é que a globalização do conhecimento e todos os fenômenos que nascem disso são uma das grandes marcas que podem inspirar ideias, propostas, projetos e atividades, sobretudo quando direcionadas a públicos que desejam não somente estar a par do que está acontecendo no mundo: desejam igualmente participar desses movimentos e usufruir de percepções que acontecem do outro lado do planeta e podem, de modo fascinante, reverberar de maneira significativa em uma comunidade local localizada a milhares de quilômetros, já que com frequência as necessidades e anseios dos seres, por mais distantes que estejam uns dos outros, aproximam-se pelas essências mais comuns.

3. A extensão como arquitetura epistemológica coletiva

Uma vez que se busque criar um projeto institucional ou atividade extensionista à semelhança do modelo exposto por Schön (2000), mobilizar professores e estudantes no processo de criação dessa(s) dinâmica(s) é primordial, uma vez que muitas ideias podem emergir de desafios vivenciados por ambas as frentes. Consoante apontado anteriormente, tais instigações podem ser redimensionadas de acordo com os conteúdos estudados em componentes curriculares, os quais podem estar envolvidos no projeto/atividade ou simplesmente possuem pontos de conexão com o assunto a ser desenvolvido. De qualquer modo, a construção de uma ação, principalmente quando alicerçada em um campo de conteúdos transversais, mobiliza interesses e saberes que tacitamente atravessam tópicos formais, grades curriculares ou até mesmo os muros da escola, demonstrando que o pulso vivo do conhecimento pode revelar-se presente onde há motivação, movimentação, criação.

Dessarte, entrever que determinado estudo transformar-se-á em um projeto ou em um tipo de manifestação ativa, sobretudo quando direcionada a um público diverso do já conhecido, é um primeiro passo para colocar o estudante em contato com projeções cuja real essência é estabelecer pontos de congruência entre conteúdo e aplicabilidade, teoria e prática.

Tais imantações, ainda que tenham sido fortemente propagadas por John Dewey no início do século XX, encontraram solo fértil em muitos outros pontos do mundo ocidental, incluindo o Brasil: Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire são exemplos claros de como a dinâmica educacional

enraizou-se em um universo dialógico entre teoria e prática. Paulo Freire, por exemplo, destaca a importância em estabelecer temas e propósitos que demonstrem relevante grau de “envolvimento histórico-cultural” (Freire, 2023, p. 139), facilitando a entrevista de que toda busca pode consagrar-se, sob algum aspecto, como “descoberta”.

Deve-se, todavia, ter certo cuidado quando são lançadas referências à descoberta como expressão excelsa de uma única e radiosa verdade, a qual não pode ser combatida, revista ou mesmo questionada. No que se refere a esse impasse ou possíveis turbulências que venham a eclipsar o real sentido de uma expressão, pondera Cortella:

O nascedouro da afirmação sobre *verdade* com uma *descoberta* tem um perímetro bastante delimitado: o período clássico grego (séculos V e IV a.C.) e, nele, o pensamento de Platão com a poderosa herança cultural a nós legada. É sobre esse período que vamos nos debruçar e, para compreendê-lo, precisamos enunciar as influências sociais, políticas e econômicas que predominavam nesse tempo; afinal, nenhum ser humano produz um pensamento absolutamente inédito fora da cultura na qual está inserido. Em suma, o que queremos aqui é, a propósito de utilizar o pensamento platônico como uma situação paradigmática, evidenciar a articulação entre o epistemológico e o político de seu contexto e demonstrar que a ideia de verdade como descoberta é uma construção. (Cortella, 2011, p. 51)

Quando se estende determinada atividade a uma comunidade local com poucos conhecimentos sobre o assunto, ou mesmo a um grupo de estudiosos que possua grande repertório de conhecimentos acerca do tópico, docentes e discentes envolvidos no projeto precisam transmitir, com profundo rigor metodológico (e sempre compreendendo a singularidade de cada público, para bem atender a diversidade), os conceitos e ensinamentos a que se dispuseram previamente, mas sem perder de vista que, durante o processo de execução, os próprios emissores podem deparar-se com ocorrências não esperadas.

Necessário é humildade epistemológica para enxergar que algumas dessas ocorrências emergem como verdadeiras contribuições; podem surgir, por exemplo, de uma execução realizada de modo diverso do que programado, afetando sua plena eficiência; podem vir do próprio público (sujeitos também ativos, que interagem favoravelmente junto ao conhecimento compartilhado), seja por meio de questionamentos, seja em razão de ideias compartilhadas que suscitaram novos caminhos para a execução da dinâmica.

Embora sejam situações nem sempre esperadas, precisam ser vistas com singular cuidado e apreço, visto que podem guardar em si verdadeiras lições e abrem, com isso, a possibilidade de lapidar positivamente o projeto em versões futuras.

Oficinas, palestras ou mesmo cursos são atividades que, por mais que estejam nucleadas em rigorosos métodos de execução, encontram-se num campo flutuante da epistemologia, porquanto podem deparar-se com uma consolidação cujo teor de saberes transcenda os domínios e as fronteiras previamente demarcadas. Quando isso acontece, há sempre um ganho no campo do conhecimento: são adensamentos que aprimoram o que antes parecia acabado.

Fenômenos semelhantes a esse são o que tornam a epistemologia um campo bastante complexo, conforme aponta Morin (2015) em muitas de suas depreensões acerca do processo de construção do conhecimento, em especial no que se refere ao espírito pontifical e judiciário que alguns podem erroneamente a ela atribuir:

A epistemologia não é pontifical nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica. De fato, todas as incertezas que consideramos relevantes devem ser confrontadas, corrigir umas às outras, entredialogar sem que, no entanto, se imagine possível tapar com esparadrapo ideológico a última brecha. (Morin, 2015, p. 46)

Diversos pensadores do último século, não raro conduzidos pelo pensamento pós-estruturalista, de fato enxergam o mundo sob a lente dinâmica, circunstanciada pelos ecos da viva multirreferencialidade: um conceito defendido há algumas décadas dificilmente se mantém radicalmente estático; em paralelo, uma vez que se determine certa investigação, por mais que ela esteja vinculada a um campo específico de conhecimento, muito possivelmente atrairá a atenção de outros indivíduos localizados em pontos externos ao núcleo originário – incluem-se aí pessoas que pertencem a outras áreas de conhecimento, a exemplo de eventos matemáticos que são também observados por filósofos e sociólogos, uma vez que as áreas do conhecimento, assim como as próprias pessoas, cada vez mais são solidárias umas as outras.

Conclusão

Nos atuais tempos, construir projetos ou atividades de extensão significa precisar estar conectado com as múltiplas significações do mundo, suas mudanças e, em especial, suas instabilidades. Propostas e reflexões têm-se integrado cada vez de maneira mais “solidária”, espelhando semelhante solidariedade que também precisa imperar cada vez mais entre as pessoas, ao mesmo tempo que necessário se faz compreender que as movimentações do conhecimento não se dão de maneira previsível, estável, tampouco linear; antes, compartilham da flutuação e da instabilidade que regem a matriz epistemológica, consoante aponta Prigogine:

A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade. Associadas a essas noções, aparecem também as escolhas múltiplas e os horizontes de previsibilidade limitada. Noções como a de caos tornaram-se populares e invadem todos os campos da ciência, da cosmologia à economia. (Prigogine, 1996, p. 12)

Propor ações, projetos ou atividades exige não apenas rigor metodológico, a fim de propagar conhecimentos, reflexões e investigações, mas também, e acima de tudo, humildade epistemológica, porquanto, a partir do momento que uma proposta é lançada, por mais que ela esteja organizada e alinhada, pode sempre ser lapidada e ajustada, seguindo o mesmo fluxo flutuante da sociedade do conhecimento, diferente da sociedade de alguns minutos atrás e que, desde já, lança pensamentos para que se singularize ainda mais nos instantes futuros. O vasto universo está sempre em movimento.

Referências

- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- OETTINGEN, Alexander von. *Undervisning er dannelse*. Arhus: Aarhus University Press, 2018.



PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.