

O ESTÁGIO, MOMENTO SÍNTESE DO CURSO DE LICENCIATURA: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA (1)

Maria Cecília Antunes de Aguiar (2)

RESUMO

Neste artigo, analisa-se a relação teoria-prática na sociedade e nas universidades brasileiras nos Cursos de Licenciatura, especialmente na de Pedagogia, com a perspectiva de situar o estágio como uma prática pedagógica dentro do contexto curso-universidade-sociedade. Pretende-se, ainda, indicar alguns caminhos para a superação da dicotomia teoria-prática existente nos referidos cursos, bem como integrar teoria-prática, ao relacionar o estudo feito sobre a filosofia da práxis ao contexto da estrutura, da organização e da relações humanas existentes naqueles cursos.

(1) Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

(2) Mestra em Psicologia Cognitiva pela UFPE e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

1. A Relação Teoria-Prática na Sociedade e na Educação Brasileiras

Na sociedade brasileira a teoria se apresenta dissociada da prática porque nela o trabalho é dicotomizado em «manual» e «intelectual», enquanto é uma sociedade capitalista dividida em classes, às quais são atribuídas a umas, a função do «fazer» e às outras, a do «pensar».

A infraestrutura é encarregada de produzir e a supraestrutura, de organizar, de planejar, exercer e atribuir poderes, estando as instituições encarregadas de manterem a ordem, o equilíbrio. Desta forma, refletem também a dicotomia. Por isto, temos uma Universidade que transmite e produz um saber mantenedor da ordem estabelecida. Temos cursos que formam profissionais que se adaptam a esta ordem. Se a dicotomia teoria-prática está presente na Sociedade, na Universidade e nos cursos e se unem no sentido do equilíbrio, da ordem, da conservação do «status quo», como então «transformar»? Democratizar? Chegar a uma Sociedade mais justa?

Estas questões têm sido respondidas de várias formas por educadores brasileiros, pois trata-se de superar a dicotomia para se chegar à verdadeira praxis como bem a define o filósofo mexicano Vázquez (1968, p. 3): «atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano».

E para o homem chegar a tomar consciência de seu verdadeiro papel na Sociedade, enquanto ser que «se faz a si mesmo e se eleva como ser humano, justamente através de sua atividade prática, com seu trabalho», (Vázquez, op. cit. p. 17), necessário se faz que ele tome consciência das contradições existentes na sociedade e visualize uma outra Sociedade Ideal que queira construir. Ou seja, é necessário que tenha consciência do valor de sua praxis, isto é, que supere a dicotomia teoria-prática, através da análise histórica de sua prática. Teorize para transformá-la. Como bem diz Paulo Freire (1979, p. 28), «a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar; o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão utopia é compromisso histórico».

Esta utopia, no entanto, carece de se fundamentar na prática, sua determinante, enquanto «finalidade e critério do conhecimento verdadeiro» (Vázquez, op. cit. p. 237) para se transformar na verdadeira PRAXIS TRANSFORMADORA DA REALIDADE.

Esta relação teoria-prática, no entanto, não é de identificação entre ambas, pois teoria e prática mantêm uma dependência mútua e relativa, conforme o citado autor (op. cit. p. 233), assim como uma autonomia também relativa, o que faz com que a relação entre ambas não seja «direta e mediata». Além do mais, apesar de determinante da teoria, «a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da praxis» (Vázquez, op. cit. p. 237).

A educação, nesta abordagem, surge como mediadora entre a teoria e atividade prática transformadora, inserindo-se entre ambas com um «trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de manifestações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação» (Vázquez, op. cit. p. 207).

Sabemos, no entanto, que esse trabalho de educação se processa não apenas na e através da escola, mas também noutras instâncias da sociedade, como nos movimentos sociais, nos partidos políticos, através dos meios de comunicação (TV), etc. Sem desconhecer o poder educativo destas instâncias, inclusive na formação do educador, nos prenderemos à análise da relação teoria-prática no trabalho educativo formal realizado pelas IES. Para questionarmos, no entanto, até que ponto a prática pedagógica (o estágio como uma de suas formas) tem sido e pode ser conduzida como um instrumento de transformação na universidade, nos cursos de licenciatura, especialmente no de Pedagogia, foi necessário situá-lo no contexto da sociedade. Principalmente para tornar mais clara a dimensão política da educação, ou seja, o trabalho educativo teórico-prático se efetiva em atos, falas e representações que respondem às questões: para quem e a favor de quem está a escola e o sistema educacional brasileiro?

2 A Relação Teoria-Prática na Universidade

Se, no passado, a dicotomia teoria-prática esteve presente nas Universidades brasileiras, a partir de 1968 tornou-se explícita e mais intensa através da Lei 5.540, tanto no que se refere à estrutura (Centros e Departamentos), como em relação às funções-fins da Universidade, quando a extensão foi dissociada, explícita e denominadamente, do ensino e da pes-

quisa. Até então, essa função, quando era efetivada nas IES brasileiras, se realizava integradamente com as duas outras. A implantação daquela lei, nos anos 70, veio acompanhada da criação do sistema de créditos, através de indicação n.º 3/71 do C.F.E., que por sua vez, também desintegrou a organização do sistema acadêmico-pedagógico da IES.

Analizando a dicotomia teoria-prática na divisão dos Centros (Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde etc.) e nas funções da universidade, pode-se constatar que o saber prático está ligado à profissionalização, inclusive com profissões mais práticas, (as efetivadas nos setores produtivos da sociedade como, por exemplo, Engenharia) e outras menos (por manterem uma relação mediata com a infra-estrutura social, sendo exercidas em instituições do Estado e da Sociedade civil — a docência) e a produção do saber intelectual ficou mais afeta à pesquisa, geralmente vinculada a cursos de Pós-Graduação.

O ensino, portanto, ficou com a finalidade de transmitir conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação de profissionais adaptados à sociedade, a pesquisa, de produzir novos conhecimentos e a extensão, de aplicá-los na sociedade, sem contudo, ter sido estabelecida uma integração efetiva entre estas funções. Aquelas IES que predominam, em relação às outras, na prática da pesquisa, não têm revertido tal produção de conhecimento para o ensino, que por sua vez não tem transmitido os conhecimentos necessários à formação de profissionais capazes de atuarem crítica, criativa e construtivamente (extensão). Além do mais, poderia ter se pesquisado mais a realidade brasileira e nordestina e ter se produzido mais em conhecimento, no Brasil.

Apesar da crise que a universidade brasileira vem passando nos últimos tempos, no entanto, quer seja no ensino, na pesquisa, ou na desarticulação de ambos com a extensão, achamos que esta crise deve ser aproveitada como um momento de criação. Se estamos no fundo do poço, necessitamos analisar nossos problemas em profundidade, de modo a encontrar novas soluções. A crise, neste sentido, poderá nos beneficiar como impulsionadora da criatividade, pois a problemática de nossa prática está se fazendo sentir intensamente e, uma vez refletida, nos guiará para a transformação: o explicitar das contradições de uma prática é o primeiro passo para sua transformação.

A dicotomia teoria-prática também se faz presente entre os papéis exercidos pelas pessoas que se agrupam em categorias, nas IES. Papéis sociais estes que as rotulam, ou as estig-

matizam, para o exercício de funções ora mais práticas, ora mais teóricas. Aos funcionários e alunos pouca participação tem sido atribuída no que se refere ao pensar os destinos da Universidade, inclusive por que essas categorias têm tido pouco poder decisório na prática cotidiana das IES. É verdade, no entanto, que a democratização está criando corpo nas universidades, como resultado dos movimentos das associações desses segmentos da comunidade universitária, inclusive porque as contradições estão presentes entre esses segmentos e também dentro dos mesmos: encontramos altos funcionários com grande poder decisório, professores com pouco e alunos com efetiva influência nos conselhos superiores; há cursos mais valorizados ou depreciados pelos mais variados motivos, inclusive, até por estereótipos sexuais como podemos verificar no levantamento prévio da Pesquisa do Perfil do Aluno da UFS. (Aguiar e outros, 1986).

Podemos, contudo, afirmar que parte destes estereótipos se deve a uma supervalorização daqueles cursos que se destinam a formar profissionais voltados a exercerem funções de comando no setor produtivo, judiciário ou de saúde da Sociedade (os decantados engenheiros, advogados e médicos), ou seja, aqueles que dominam um conhecimento teórico de funções exercidas por setores dominantes da sociedade.

3. O Estágio nos Cursos de Licenciatura

Quem é professor, ou aluno, dos cursos de licenciatura não somente percebe, mas sente clara e concretamente que, no momento da realização dos estágios nas escolas do Ensino do 1º ou do 2º graus, há uma implosão das distorções processadas na formação do educador licenciando, principalmente com referência à relação teoria-prática, dicotomizada no decorrer da atualização dos currículos destes cursos.

No momento da efetivação da prática pedagógica, o aluno se defronta com uma realidade, algumas vezes conhecida, outras não, mas muito raramente analisada no sentido de pensar os reais problemas existentes na escola, ou nela refletidos pela sociedade. Ao nosso ver, isto ocorre por que a análise dos problemas educacionais feita no decorrer dos cursos de licenciatura ou é feita num plano extremamente teórico, nas chamadas disciplinas de fundamentação da educação, ou feita em termos da manifestação dos problemas, ou seja, do que parecem ser problemas, a nível das disciplinas de Didática e de Prática de Ensino. (tais como a dificuldade de concentração

dos alunos, a sua apatia ou hiper-atividade). Exemplificando, quando se estuda a organização da soc. brasileira em Sociologia geral ou da Educação o curso não oferece, paralelamente, uma observação da escola pública e particular, na qual possam ser evidenciadas, por exemplo, as diferenças na organização destes tipos de escola que refletem, justamente a organização da sociedade brasileira. Quando se estudam as Psicologias da aprendizagem, social, etc. simultaneamente, não há, por exemplo, uma análise do que pode ser observado na escola ou na comunidade, quanto às causas das dificuldades de concentração e de aprendizagem do aluno, de sua apatia, hiper-atividade ou agressividade, no relacionamento com seus colegas e demais pessoas da escola.

Com a implantação da departamentalização e do sistema de créditos, foi introduzida nos cursos das universidades brasileiras, uma fragmentação curricular que se reflete, tanto na desarticulação vertical-horizontal das disciplinas que compõem o curso, como também entre as pessoas (professores-alunos) que vivenciam estes currículos, dificultando a construção de seus projetos pedagógicos.

A ausência de um projeto pedagógico para um curso (ou Universidade), justamente impede a existência da unidade teoria-prática, que deveria ocorrer ao longo do processo educacional deste curso. Quando falamos de projeto pedagógico queremos nos referir ao sentido filosófico da palavra: «análise do presente e projeção para o futuro, exigindo vontade política no sentido de transformar desejos e utopias em propostas capazes de dar uma identidade ao curso quanto ao seu compromisso social, a ser realizado indissociavelmente no ensino, na pesquisa e na extensão» 1.

Apesar do problema acima colocado, é importante ressaltar que a reconstrução teórico-prática da Universidade e, especialmente, dos cursos de licenciatura está em andamento. Existem tentativas reais e propostas de reformulação curricular, no decorrer, no âmbito dos cursos e das disciplinas das licenciaturas, que representam um esforço dos educadores brasileiros em efetivar, apesar das adversidades estruturais e das condições de trabalho das universidades, seus desejos e vontades políticas, numa prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

1) Palavras de Maria Grisólia Geraldi (PUCCAMP)

Estas experiências e propostas muitas vezes se restringem ao âmbito dos Departamentos de Educação, interligados ou não a setores da Secretaria de Educação ou, mesmo, a experiências individuais de professores e alunos. Sobre experiências curriculares, a nível dos cursos, está sendo realizada uma pesquisa pela Comissão Nacional do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, cujos resultados preliminares, apresentados e discutidos no II Encontro Nacional desta Comissão, realizado em Goiânia, durante a IV CBE, apontam como indispensável na reformulação curricular de todas as licenciaturas uma Base Comum Nacional, abrangendo «três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas a saber :

a) **Dimensão profissional:** que requer um corpo de conhecimento que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer.

b) **Dimensão política:** que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) **Dimensão epistemológica:** que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente». (Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador-Documento Final, 1968, p. 8).

Acredita-se que a articulação destes três aspectos permitirá a reapropriação da totalidade do trabalho que o profissional exercerá na realidade da escola pública brasileira e em outros setores da sociedade, onde possa contribuir como educador e profissional. Portanto, se articulação teoria-prática deve ser efetiva desde o início do curso, pode o estágio ser um momento síntese desta relação articulada?

Antes de discutir esta questão, gostaríamos de apresentar algumas experiências curriculares realizadas ou propostas no Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Sergipe, com o propósito de contextualizar realmente nossa posição.

4. Experiências Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFS (Pedagogia).

A nível do DED da UFS, temos duas propostas de reformulação do curso de Pedagogia, uma direcionada para a Pré-Escola e outra para o Ensino do 1.º grau — tendo emergido a segunda da discussão da primeira, a qual foi relatada pela Professora Walburga Arns da Silva (Dezembro 1984), naquele departamento, como resultado de reflexão de alguns professores do DED e do Departamento de Psicologia e Sociologia.

Na referida discussão, as divergências se situaram a nível das operacionalizações das propostas, tais como, a divisão do currículo em módulos e a adoção da metodologia de ensino através de projetos e, ainda, quanto à área de concentração, se na Pré-Escola ou no Ensino de 1.º grau. Basicamente, no entanto, a partir de nova discussão das mesmas no seminário «O Curso de Pedagogia e suas Perspectivas de Ação» (abril/86), podemos observar que não houve uma discordância explícita quanto aos principais princípios indicados na proposta direcionada para a Pré-Escola, inclusive quando afirma a necessidade de se questionar a desigualdade social da sociedade piramidal brasileira e, conseqüentemente, «acionar a educação como um fator de transformação social, colocando-se seus agentes a favor da liberdade, o que, no nosso contexto, significa colocar-se ao lado das classes populares» (Silva, 1984 p. 5).

Entrê os princípios sobre os quais houve concordância, destacamos (Silva, op. cit., p. 5-6) :

— «a discussão quanto aos fins da educação deverá ser o fio condutor de todo o curso, determinando conteúdos, estratégias e estabelecendo as conexões entre as diferentes abordagens»;

— o curso se estrutura ao redor de alguns núcleos centrais básicos de estudo, fundamentais à formação do Educador, de modo a parantir um conhecimento mais sólido, aprofundado, porque articulado;

— a estruturação, acima referida, exigirá um trabalho interdisciplinar entre os professores oriundos de diferentes Departamentos e áreas do saber;

— a integração da pesquisa do ensino e da extensão (busca de alternativas teóricas confrontadas com a realidade educacional) deverá considerar o aluno como produtor do conhecimento, adquirindo a consciência de que a produção do conhecimento é uma prática coletiva;

— a corresponsabilidade de professores e alunos se evidenciará no planejar, estudar, pesquisar e avaliar juntos, dando corpo a todo o curso;

— enfim, em todos os momentos do curso se ficará atento à integração do geral com o particular e da teoria com a prática presente entre: pesquisa-ensino, análise crítica-busca de alternativas, proposição-experimentação-redefinição e diversos conteúdos, a fim de não esfacelar a realidade.

Diante do exposto, algumas questões se impõem: se há concordância teórica quanto aos princípios, acima colocados, porque os professores do DED ainda não conseguiram colocar em prática uma proposta consensual de reformulação do Curso de Pedagogia? Será porque a posse de um «discurso conscientizador» não garante o envolvimento pessoal necessário à praxis cotidiana, aliás pressuposto da própria proposta de reformulação? Será que esta concordância teórica é aparente?

Diante destas questões, podemos colocar, ainda, que envolvendo individualmente, ou pequenos grupos de professores, há em andamento no DED da UFS, 10 projetos de pesquisa e 7 projetos de extensão, inclusive alguns interdepartamentais (com os Departamentos, de Psicologia e Sociologia, de Serviço Social, de Filosofia e História, de Matemática, de Química, de Biologia e Colégio de Aplicação), ou conveniados com as SECs do Estado e do Município. Além disso, temos conhecimento de experiências de desenvolvimento de estágios integrados de Orientação Educacional e Supervisão Escolar; aliás, é importante lembrar, que entre 1976-78, a então Faculdade de Educação, vivenciou uma experiência de Estágio — Integrado de todas as habilitações (inclusive a licenciatura), no curso de Pedagogia.

Portanto, percebe-se, facilmente, que há uma preocupação bastante significativa e um envolvimento, refletido na prática, por parte dos professores do DED, em estudar os problemas educacionais brasileiros e sergipanos, no sentido de propor alternativas de mudança. Para comprovar esta afirmação, vejamos os temas dos projetos acima mencionados: Alfabetização (4); Ensino de História (2); Formação de Conceitos e Ensino da Geografia e Estudos Sociais (3); Ensino de Matemática e Ciências (2); Pré-Escola (1); Ensino Noturno (1); Capacitação de Recursos Humanos para o Sistema Educacional de São Cristóvão (1); Movimentos Sociais na Comunidade do Castro (1); Melhoria do Ensino Superior: Perfil do Aluno e Perspectiva do Professor (2).

Especificamente, numa experiência em Prática de Ensino do 1º Grau, que desenvolvemos juntamente com outra professora de Prática de Ensino na Escola do 1º Grau, Maria de Fátima Monte Lima, podemos concluir que apesar de «um nível maior de sistematização de conhecimentos refletidos e elaborados que orientaram a prática de estágios nas escolas e de uma maior integração entre os professores de 1º Grau com os estagiários, bolsistas e professores da UFS» (AGUIAR e Lima, 1986, p. 5253), a principal repercussão desta experiência consistiu no fornecimento de subsídios para uma reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, inclusive provocando mudanças na organização da disciplina Metodologia do Ensino do 1º Grau e aguçando a necessidade de modificação das demais atividades curriculares que fundamentam ou são pré-requisitos destas disciplinas.

Portanto, torna-se urgente, buscar e atualizar a importância do estágio, como bem diz Almeida, 1986, (p. 9) «enquanto momento de prática em sua relação com a teoria, mas superando-o enquanto momento autônomo», além do mais, é imprescindível um «trabalho coletivo» no sentido de coordenar os resultados das práticas individuais e dos pequenos grupos de professores. E para que tudo isto seja efetivado na praxis cotidiana, dois fatores são importantes, como diz Silva, 1984 (op. cit. p. 5): «o aspecto cognitivo que implica no acesso de informações que possibilitam, na interação social, um conhecimento e uma análise objetiva da realidade; — o aspecto vivencial, intimamente interligado ao anterior, que possibilita, no tempo e no espaço escolar, a vivência da liberdade (rejeição da dominação-sujeição)».

É importante retornar ao caso do DED da UFS para fundamentar nossas idéias, principalmente no que se refere à vivência da liberdade, a qual está ligada às relações de poder nesta instância da instituição universitária, e a história de vida de cada professor. Pois se há concordância teórica, pelo menos aparente, quanto a princípios (aspecto cognitivo-teoria), se há vivência de práticas individuais articuladas, às vezes mais, às vezes menos, a estes princípios, o que falta? O que impede a coordenação global das experiências? Um trabalho coletivo?

Sabemos que esta também é a realidade de outros Departamentos de Educação. Já nos referimos às condições estruturais e de trabalho, inclusive os péssimos salários, em que vivem os professores das Universidades brasileiras. Temos convicção de que esta situação explica, em parte, a nossa dificuldade em exercer nossa praxis cotidiana de uma forma coletiva e

democrática. Ou seja, a organização da estrutura universitária e, conseqüentemente, dos cursos, dificulta a sua transformação, inclusive quando praticamente premia quem não trabalha. Mas acreditamos, também, que a nossa prática democrática ainda é muito recente nas universidades e temos muito ainda o que aprender no sentido de «trabalharmos juntos», superando nossas diferenças individuais, conseqüentes de nossa história de vida pessoal. Nas relações de poder das micro-organizações, como departamentos, muitas vezes o que mais emperra o nosso progresso, em busca de uma educação transformadora, são, justamente, as relações cognitivo-afetivas envolvidas nesse processo. A luta pela hegemonia das nossas idéias sempre se faz presente, muitas vezes em detrimento do objetivo coletivo. Como todos nós sabemos e vivemos, estes impasses também estão presentes na política brasileira.

5. Estágio como Momento de Síntese

Diante do exposto e para sintetizar a nossa posição, gostaríamos de afirmar que para ser momento síntese do curso de licenciatura, o estágio deveria ser diluído no decorrer deste curso. São necessários vários «momentos de síntese no seu decorrer, para que a Prática de Ensino no seu final possa enfeixá-lo».

Afirmamos, anteriormente, que a relação entre a teoria e a prática é mediata e indireta. Para que se atinja a verdadeira praxis, portanto, não acreditamos que o problema da relação teoria-prática seja resolvido no curso se o estágio se restringir ao seu final.

A realidade do ensino do 1º e 2º Graus é um conteúdo unificador dentro do currículo dos cursos de licenciatura e medidas operacionais devem ser tomadas para que ela seja conhecida praticamente, para que as sínteses parciais e globais se efetivem.

Estas considerações se aplicam a todo tipo de licenciatura, embora nossa prática se restrinja à Pedagogia, pois na totalidade dos conhecimentos das mesmas há uma parte relativa à ciência da educação, que, por sua vez, consiste na especificidade do curso de licenciatura em Pedagogia. E um professor de qualquer área para ser formado não pode deixar de conhecer, concretamente, a realidade em que atuará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

- AGUIAR, Maria Cecília A. de e Lima, Maria de Fátima M. Uma "Experiência em Prática de Ensino na Escola do 1º Grau: Alfabetização. In Relatório Síntese do Projeto Integração Universidade/Ensino do 1º Grau (1982-1985) coordenado pela Professora Gizelda S. Moraes, UFS/FINEP. Aracaju, 1986.
- AGUIAR, Maria Cecília A. de e outros. Relatório Parcial da Pesquisa do Perfil do Aluno. DEAPE/PROGRAD/UFS, Aracaju, Dezembro de 1986 — publicação mimeografada.
- ALMEIDA, Célia S. Perspectiva de Reconceituação dos Estágios nos Cursos de Formação de Professores, UFMG, Cuiabá, 1986.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR — Documento Final — II Encontro Nacional, Goiânia, 31-08 a 03-09-1986.
- FREIRE, Paulo — Conscientização, São Paulo. Cortez Moraes, 1970.
- SERGIPE, Universidade Federal de — Relatório do Ciclo de Debates sobre a Política Educacional para o Ensino da Graduação da UFS, Aracaju, DEAPE/PROGRAD. 1986 — publicação mimeografada.
- SILVA, Walburga A. da — Proposição ao Conselho de Ensino e Pesquisa de uma Reformulação Experimental no Curso de Pedagogia com área de concentração em Educação Pré-Escolar — DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UFS, Aracaju, 1984 - publicação mimeografada.
- VAZQUEZ. A. S. Filosofia da Praxis. Trad. de Luis Fernando Cardoso, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.