

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a blue rectangular background.

Formação inicial e continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental [Initial and continuing education of teachers of first grade of elementary school]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Rapoport, Andrea
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-09-10 23:05:53
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/224400

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Andrea Rapoport

Resumo

Discute-se a formação inicial e continuada de professores para atuarem no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e a articulação da formação e pesquisa acadêmicas com a prática docente. Participaram 93 professoras de primeiro ano e/ou primeira série de uma rede municipal de ensino. Destacou-se a necessidade de pensar o porquê do elevado índice de questões não respondidas, supondo-se uma possível relação entre tais dificuldades e aspectos de formação docente.

Palavras-chave

Ensino Fundamental; Formação Inicial; Formação Continuada.

Abstract

This article discusses the initial and continued formation of teachers to teach the first year of the new nine-year Primary Education Programs and the articulation of formation and academic research with the teaching practice. The participants were 93 primary school teachers in municipal schools. It is necessary to think about the high rate of questions left unanswered, and also that there might be some relation between such difficulties and aspects in the teachers' formation.

* Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que obteve auxílio do CNPq e do Unilasalle.



Key words

Continued Formation; Initial Formation; Primary Education Program.

1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CONTEXTO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O presente artigo tem por objetivo discutir aspectos atinentes à formação de professores para atuarem no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e reforçar a necessidade da universidade participar deste processo, através da formação inicial, de cursos de formação continuada e da pesquisa. Essas reflexões são feitas a partir dos dados de uma pesquisa realizada com professoras de primeira série e primeiro ano de uma rede municipal de ensino¹⁶.

Conforme destacam Sarti e Bueno (2007, p. 457):

[...] a universitarização da docência das séries elementares impõe desafios importantes associados, entre outros aspectos, ao encontro de diferentes culturas profissionais aí envolvidas: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos; grupos no interior dos quais são partilhadas maneiras específicas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos relacionados à formação dos professores e ao seu papel profissional.

Os documentos legais e orientadores divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) reafirmam a necessidade de se investir na formação continuada dos professores, pois somente ações efetivas e permanentes nesse campo poderão garantir o sucesso e a aprendizagem das crianças em sua vida escolar.

A formação do professor de primeiro ano do Ensino Fundamental deve contemplar saberes relacionados às diversas dimensões que constituem o desen-

¹⁶ As professoras de primeira série também responderam ao questionário porque participaram da formação para o trabalho com as turmas de primeiro ano e iriam assumi-las no ano seguinte.



volvimento da criança de seis anos, considerando-se os seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e afetivos. Para tanto, deve-se proporcionar aos docentes programas de formação continuada envolvendo não apenas cursos externos à instituição escolar, mas, especialmente, uma atitude e atividade reflexiva no dia a dia da escola (BRASIL, 2004).

Além da formação continuada, a formação inicial também deve rever os aspectos teóricos e práticos para o trabalho com o Ensino Fundamental de nove anos, nas turmas de primeiro ano e nos anos seguintes. A responsabilidade dos professores formadores de professores é tanto de apropriarem-se desses fundamentos teóricos e legais como de aproximarem-se das experiências práticas com primeiro ano, reduzindo a dicotomia entre teoria e prática, lamentavelmente tão comum nas salas de aula (RAPOPORT, 2009).

Conforme as orientações do MEC, é fundamental compreender que a modificação no Ensino Fundamental vai além da inclusão de mais um ano de ensino e que também se diferencia da mera utilização das atividades da antiga primeira série com as crianças de primeiro ano. Torna-se necessário “conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (BRASIL, 2004, p. 16).

Os processos de formação inicial e continuada devem considerar as demandas postas pelos próprios professores, algo bem apontado por várias pesquisas realizadas no Brasil e também em outros países (Fullan; Hargreaves, 2000; Tardif, 2002; Pimenta e Ghedin, 2005; Carvalho, 1999) que mostram a importância de uma escuta sensível ao que cada professor utiliza como aparato teórico e técnico para organizar suas propostas de ensino. Somente a partir dessa escuta e de uma ação articulada com os professores é que se poderá investir qualitativamente na reformulação do projeto pedagógico do primeiro ano e dos anos seguintes do Ensino Fundamental bem como no próprio processo de formação desses professores.



A formação de professores e gestores é somente um dos aspectos a serem considerados pelas escolas. Além disso, elas devem “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (Brasil, 2004, p.21), tornando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental um processo tranquilo.

Sabe-se que os espaços e os ambientes educativos podem se constituir num facilitador ou num entrave no desenvolvimento infantil. Espaços devidamente estruturados e organizados podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo. Nesse sentido, os estudos realizados por autores tais como Barbosa e Horn (2001), Horn (2003) e Forneiro (1999) abordando tais dimensões no âmbito da Educação Infantil podem trazer contribuições significativas para o contexto do Ensino Fundamental.

2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Os dados aqui apresentados trazem questões importantes a serem pensadas no que se refere à formação docente não somente no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, mas também da necessidade de se olhar para a formação inicial nos Cursos de Pedagogia e identificar as lacunas que devem ser preenchidas para solucionar algumas fragilidades indicadas a seguir. Esse é um recorte de uma pesquisa realizada para acompanhar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em uma rede municipal de ensino durante o período de 2006-2007. Participaram do estudo 93 professoras pertencentes a 25 escolas desta rede: 30 (32,3%) exerciam a docência no primeiro ano, 53 (57%) na primeira série e 10 (10,8%) em ambos. O instrumento utilizado para a coleta



de dados foi um questionário contendo questões abertas e fechadas, dentre as quais foram selecionadas aquelas que abordavam: a) o processo de adequação à legislação que prevê nove anos para o Ensino Fundamental; b) as concepções que orientaram a organização da proposta pedagógica para o primeiro ano do Ensino Fundamental; c) as características do desenvolvimento das crianças na faixa etária de seis anos; d) a importância do brincar. Os questionários foram analisados através de Análise de conteúdo agrupando-se as respostas em categorias temáticas emergentes a partir das mesmas.

a) O processo de adequação à legislação que prevê nove anos para o Ensino Fundamental

Na rede de ensino investigada, o processo de adequação à legislação que prevê nove anos para o Ensino Fundamental iniciou em 37 das 42 escolas no ano de 2006 e revelou a necessidade de estudo e de uma construção conjunta das propostas de trabalho. Ao serem questionadas sobre como estava ocorrendo o processo de adequação à legislação que prevê nove anos para o Ensino Fundamental, das 65 professoras que responderam a essa questão, 27 salientaram que em suas escolas estava ocorrendo de forma gradativa, a partir de orientações construídas coletivamente com a mantenedora através dos encontros, grupos de estudos e assessorias. A adequação também ocorreu por meio da formação de professores (estudos, reuniões, cursos, leituras) organizados mensalmente pelo município e vistos por algumas professoras como espaços fundamentais para o estudo e construção de diretrizes e orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos.

Para algumas professoras foi considerado um processo difícil e confuso devido ao pouco preparo do professor, às dúvidas existentes em relação à própria proposta, à precariedade de recursos para esta implantação e às característi-



cas de algumas crianças que não tinham nenhuma experiência prévia de escolarização. Além disso, houve professoras que revelaram que em suas realidades não foi possível observar adequação, pois lhes pareceu que ocorreu simplesmente a inserção de um ano a mais no Ensino Fundamental. Em alguns casos foi mencionada a inexistência de condições estruturais (recursos físicos e humanos) e de apoio.

b) Concepções que orientaram a organização da proposta pedagógica para o primeiro ano do Ensino Fundamental

No que se refere às concepções que orientaram a organização da proposta pedagógica, as respostas das professoras estiveram relacionadas a tendências pedagógicas, teóricos, orientações das SMEC, legislação e direção da escola. Dois pontos mostraram-se preocupantes, mas felizmente a ocorrência de respostas foi pequena: primeiramente, o despreparo de alguns professores que igualaram o primeiro ano às propostas do Ensino Fundamental de oito anos ou último ano da pré-escola e, em segundo, a pequena referência ao lúdico como fazendo parte da concepção orientadora da proposta pedagógica. Por fim, chamou a atenção um índice elevado de não respostas, englobando 43 professoras. Esse aspecto é referendado por outra questão na qual apenas 59 das 93 professoras referiram que se baseavam em um referencial teórico para orientar o processo de alfabetização.

c) As características do desenvolvimento das crianças na faixa etária de seis anos

A criança de seis anos possui como principais características a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender e conhecer através do brincar, a capacidade simbólica, o uso de múltiplas linguagens, a participação em



jogos que envolvem regras, o processo de construção de sua autonomia e de sua identidade. O pensamento da criança nessa fase encontra-se num processo de transição entre a ação e a operação, ou seja, entre as ações sensório-motoras e as operações concretas. Nessa fase, (denominada como estágio pré-operacional por Piaget), ocorrem reconstruções e aprimoramento dos esquemas sensório-motores juntamente com uma construção progressiva da capacidade de representação simbólica e conceitual. Tal capacidade representativa é possível de ser observada através do desenvolvimento das representações mentais, do jogo simbólico, da imitação diferida, do desenho e da linguagem falada (PIAGET, 1971).

Com a mudança da faixa etária de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, é necessário que os professores se apropriem das particularidades dessa faixa etária para nortear seu trabalho. Ao serem questionadas sobre o que caracteriza o desenvolvimento das crianças de seis anos obteve-se um total de 65 respondentes das 93 professoras que preencheram o questionário.

O lúdico foi mencionado por 32 professoras, sendo percebido como uma forma de manter a atenção, uma atividade prazerosa e um recurso para a aprendizagem. Além disso, como promotor do desenvolvimento de habilidades motoras, da compreensão do real, do desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da autonomia.

Ao se referirem à socialização, 21 professoras acreditam que a criança de seis anos tem a oportunidade de interagir com outras crianças e adultos, que está na fase de redução de seu egocentrismo, de conhecimento da ambiente escolar, de trabalhos em grupos, tendo facilidade de comunicação e de interação.

O desenvolvimento das habilidades motoras, mencionado por 16 professoras, se refere à coordenação motora ampla e fina, à linguagem corporal para ação sobre o meio, ao conhecimento espacial e corporal, à coordenação e ritmo e às atividades de recorte e colagem.



Já a curiosidade e a vontade de aprender, referidas por 15 respondentes, são observadas através do interesse em ler e escrever, da curiosidade, da vontade de questionar e de aprender coisas novas, além da força de vontade.

A aprendizagem baseada no concreto foi citada por apenas 7 professoras. Dentre as 6 professoras que elencaram propostas de atividades, cita-se as de leitura e escrita, letramento, o início da alfabetização e a leitura de historinhas. Foram destacadas ainda por 2 respondentes as possibilidades de aprendizagem nesta idade.

Merecem atenção 2 respostas: uma delas se refere à crença na imaturidade das crianças de seis anos e outra de que elas só pensam em brincar. Embora sejam únicas essas afirmações revelam total desconhecimento das características das crianças dessa idade bem como da proposta de trabalho a ser realizada com elas.

Grande parte das respostas das professoras indica certo conhecimento sobre as características do desenvolvimento das crianças de seis anos. Entretanto, alguns aspectos são equivocados ou foram poucos mencionados considerando-se sua importância. Em relação ao lúdico, em particular, este apareceu muito como um recurso para a aprendizagem. Nessa faixa etária, a aprendizagem está vinculada ao lúdico, assim como é através do faz-de-conta e outras linguagens que a criança expressa seu mundo interno, seus sentimentos, afetos, etc. Destaca-se a necessidade de se refletir que ao antecipar o ingresso no Ensino Fundamental, se não houver uma preocupação com esta questão, o tempo da criança de brincar estará reduzido. Infelizmente poucas professoras mencionaram a aprendizagem baseada no concreto, típica dessa faixa etária.

d) A importância do brincar

Considerando o lúdico com um importante aspecto do trabalho com a criança de seis anos foi questionado como é vista a importância do brincar para o



desenvolvimento infantil e como ele estava sendo contemplado na proposta pedagógica. O índice de não respostas foi de 22 professoras. Cabe destacar as respostas inseridas na categoria “Importante e fundamental” (40). Dentre os motivos apresentados para justificar a importância estão: para aprender (15); para o ensinar; socialização, estar e brincar com diferentes grupos e colegas (6); desenvolvimento infantil (19). Em relação à parte da questão que se refere à forma como o brincar é contemplado no primeiro ano 28 professoras não responderam. Cabe salientar que algumas professoras responderam parcialmente à questão, abordando a primeira ou segunda parte da mesma. Dessa forma, no que concerne a como o brincar é contemplado, 15 professoras referiram que através de jogos, brinquedos, nas aulas especializadas e nas brincadeiras, 9 disseram que na proposta pedagógica e/ou no planejamento da professora e 4 referiram que ainda não é contemplado na proposta pedagógica e que existe falta estudo e orientação.

De acordo com a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o brincar é um direito das crianças que deve ser assegurado pela família, pela sociedade em geral e pelo poder público. Contudo, cada dia mais, as crianças têm seu tempo ocupado com tarefas escolares, aulas de inglês, espanhol, computação, judô, piano, futebol. Depois disso, se sobrar tempo elas brincam.

Quando é roubado das crianças o direito e o tempo de brincar, também lhes são roubadas chances de desenvolverem-se integralmente do ponto de vista social, cognitivo, motor e emocional. Moyles (2002) aponta, ainda, que a ausência da atividade lúdica também rouba, dos educadores, a rica oportunidade de conhecerem o jeito de ser, de pensar e de aprender dos seus alunos, pois “o brincar em situações educacionais, proporciona não só o meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (MOYLES, 2002, p.12).



O professor deve contemplar os objetivos pedagógicos e as necessidades do aluno (FORTUNA, 2003). O brincar é algo muito sério para as crianças e para os profissionais que trabalham com elas e não pode ser visto ou considerado apenas como um passatempo ou atividade sem valor educativo.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando o elevado número de questões não respondidas pelas professoras pode-se inferir, dentre outros aspectos, uma possível relação com a formação docente. Por exemplo, no que se refere à falta de continuidade na qualificação e aperfeiçoamento dessas professoras após a conclusão de seus cursos de Magistério ou de Ensino Superior, a carências em sua formação inicial ou no processo de formação oferecido pela rede municipal de ensino. Ao não responderem as questões estas professoras não expressaram seu conhecimento teórico e tampouco as suas reflexões a partir da prática de sala de aula.

Na docência, a situação da separação entre teoria e prática pode ser oriunda de um trabalho docente justificado pelo senso comum ou pela intuição pessoal (BECKER, 1993). Percebe-se, muitas vezes, uma escolha teórica que recai sobre uma teoria que, através de diversas deformações feitas pela incompreensão do professor, acaba por justificar a sua prática intuitiva. Existe ainda uma repetição de modelos educacionais e práticas vividas pelos próprios professores enquanto alunos. Becker (1993), em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, afirma que o docente que não possui fortemente uma teoria que justifica sua prática acaba por se deixar levar pelo senso comum e executa um ensino basicamente empirista e ou apriorista, baseado na repetição e em receitas mágicas que dizem levar à aprendizagem.

A modificação desse panorama está intimamente ligada à formação do professor e a sua competência, conforme concebida por Perrenoud (2000, p. 7)



como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Os processos de adequação e reorganização do projeto pedagógico da escola estão intimamente vinculados aos processos de formação continuada do docente. A superação da dicotomia entre teoria e prática somente se efetiva na medida em que as vozes das professoras são escutadas e potencializadas por meio da sua participação e envolvimento na definição das metas e objetivos do ensino de uma determinada escola. Para tanto, é preciso considerar que o olhar sobre o cotidiano da escola, seja sobre os aspectos legais (Regimento, Projeto Pedagógico, Planos de Estudos) como sobre os epistemológicos devem ser observados na complexidade educativa, própria do ato de ensinar e aprender. Assim, faz-se importante agregar experiências e leituras das diferentes áreas do conhecimento, fomentando uma formação continuada do docente que cada vez mais priorize os conhecimentos interdisciplinares.

Sarti e Bueno (2007), no estudo realizado em duas turmas de Programa de Educação Continuada (PEC) Formação Universitária ao longo de 15 meses sobre “Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais”, verificaram que os textos propostos para leitura eram avaliados pelas professoras pela sua possibilidade de relação com o cotidiano escolar.

Elas pareciam desejosas de encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores e, por isso, se queixavam dos textos com os quais não conseguiam “dialogar” sobre suas práticas profissionais, tendo em vista suas preocupações, interesses e saberes. Com esse posicionamento, as professoras pareciam reafirmar o valor de seus próprios saberes e práticas profissionais, recursos dos quais dispunham para se apropriar de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas (SARTI e BUENO, 2007, p. 461, grifo dos autores).



Esse cenário traz desafios para a formação profissional do docente em seus diversos contextos. Além de fornecer uma formação teórica consistente deve-se aproximá-la da prática considerando-se os saberes desses docentes que já atuam na área, por vezes durante muitos anos.

Sarti e Bueno (2007) indicam que deve haver uma reflexão sobre os processos de formação. Parece, eventualmente, que “somente as universidades tivessem algo a dizer sobre a escola, já que várias delas vêm, de fato, produzindo saberes interessantes a esse respeito, e como se coubesse aos professores somente aprender esse modo específico de aproximar-se do ensino” (Idem, p. 474).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se (re)pensar a práxis docente e se propor um projeto pedagógico adequado à nova legislação, reafirma-se a necessidade de basear as ações desse processo em aportes teóricos consistentes aliados às experiências e saberes dos docentes, afinal, cada um professor traz consigo um determinado tipo de concepção e prática pedagógica. Além disso, como o processo de implantação está em andamento em grande parte das escolas sugere-se também escutar e observar como as próprias crianças estão percebendo esse processo (RAPOPORT et al., 2008; RAPOPORT et al., 2009).

Além de destacar aspectos importantes sobre o processo de implantação e conhecimentos necessários para o trabalho com crianças de seis anos, o presente estudo evidenciou através do elevado número de questões não respondidas que a formação inicial e continuada deve buscar entender o porquê expressar posicionamentos teóricos, ou até práticos, é muitas vezes difícil para as professoras.

Entende-se, ainda, que a implantação desta nova estrutura para o Ensino Fundamental pressupõe uma mudança e uma reestruturação do Ensino Funda-



mental em sua totalidade. Ou seja, torna-se necessário repensar questões atinentes aos pressupostos filosóficos e didático-pedagógicos que embasam tal proposta, à gestão do ambiente e espaço educativo, à organização curricular, ao planejamento, à metodologia, à avaliação, à práxis pedagógica e às políticas de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAYDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 67-79.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 10/12/2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FORTUNA, T. Sala de aula é lugar de brincar?. In.: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (orgs.) **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.



- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HORN, M. da G. **O papel do espaço na formação e transformação pedagógica do educador infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2003.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(Orgs.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- RAPOPORT, A. et al. **O que se faz no primeiro ano?** Uma análise a partir do olhar de crianças estudantes no primeiro ano do ensino fundamental. Anpedsul VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí: Univali, 2008.
- RAPOPORT, A. Teoria e prática na formação docente. In: SILVA, G. Ferreira; FISCHER, N. B. **O cotidiano na formação de professores**. Canoas: Editora Salles, 2009, p. 31-47.
- RAPOPORT, A. et al. (Orgs). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SARTI, F. M. and BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2007, v. 37, n. 131, p. 455-479.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

