



Uma caracterização das tarefas desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em Matemática de uma instituição privada brasileira

Diego Fogaça **Carvalho**

Universidade Norte do Paraná

Brasil

diegofocarva@gmail.com

Osmar **Pedrochi** Junior

Universidade Norte do Paraná, Bolsista PNPd – CAPES

Brasil

ojpedrochi@yahoo.com.br

Fátima Aparecida Dias da **Silva**

Universidade Norte do Paraná

Brasil

fatimadias.consultoria@gmail.com

Resumo

Neste estudo, temos por objetivo caracterizar por meio dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2002), as tarefas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, componente curricular de um curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade Educação a Distância de uma universidade privada brasileira. Para organização e análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em um movimento de categorização *a priori*. Advindo desse movimento analítico, foi possível compreender que todas as tarefas possibilitam manifestações dos saberes docentes, bem como os processos de reflexão da e na ação e a reflexão da reflexão da ação, de modo a configurar um ambiente propício para a aprendizagem da docência.

Palavras-Chave: Educação Matemática, Estágio Curricular Supervisionado, Formação do professor de matemática, Educação a Distância, Saberes Docentes.

Introdução

No Brasil, no ano de 2002, por meio da publicação das resoluções CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, houve a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, nível superior, para os cursos de Licenciatura Plena, as quais se constituíram “um

conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Brasil, 2002, p.1).

Em suma, esses documentos, além de trazer um entendimento sobre o papel da educação, do professor e, conseqüentemente, da formação docente, apresentou uma distribuição de como a carga horária deveria ser organizada, definindo o valor mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas horas), distribuídas, de acordo com Brasil (2002) em: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Após essas publicações, os cursos de licenciatura tiveram dois anos para se adequar às solicitações. Pode-se interpretar, com base nos documentos, que as ações realizadas pelo CNE, visaram garantir para a formação de professores um espaço para a articulação entre a teoria e prática, principalmente a evidenciação da carga horária para prática como componente curricular e estágio supervisionado.

No ano de 2015, o mesmo conselho publicou a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em que houve uma ampliação da regulamentação, incluindo a formação continuada. Em suma, além da formação inicial, que inclui a curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura, a formação continuada de professores também ganhou um contorno legal no Brasil. Interpreta-se que um dos objetivos dessa resolução, dá-se pela necessidade da formação docente estar alinhada aos pressupostos que virão a compor a Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e Médio.

Nessa resolução, também foi ampliada a carga horária do curso de licenciatura, constituindo de 3200 (três mil e duzentas horas), com a duração mínima de oito semestres letivos ou quatro anos. Dessa forma, foram destinadas 400 (quatrocentas) horas para prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado na área específica de formação, 2200 (duas mil e duzentas horas) para a realização de atividades formativas distribuídas em dois grandes núcleos formativos, a saber: o primeiro de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; o segundo se refere ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições. Por fim, 200 (duzentas horas) de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, englobando seminários, iniciação científica, iniciação à docência, intercambio, entre outras.

Com essa breve contextualização, do ponto de vista legal, pode-se elucidar como que a prática docente e sua articulação com a teoria foram ganhando proporções, sendo inseridas nas resoluções que normatizam os cursos de formação docente em âmbito nacional.

Conseqüentemente, o Estágio Curricular Supervisionado se constituiu, junto à Prática como Componente Curricular, espaços para que a abordagem da prática e sua articulação com a teoria possam acontecer. Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo caracterizar as atividades previstas na disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental, componente curricular de um curso de Licenciatura em Matemática a distância de uma instituição privada brasileira. Para essa caracterização, será utilizado a tipologia dos saberes docentes, elaborada pelo

pesquisador canadense Maurice Tardif (2002). Em suma, almeja-se associar os tipos de saberes docentes propícios de serem mobilizados em cada uma das atividades, elaborando, assim, um perfil.

Na sequência, explana-se a tipologia de saberes docentes, utilizadas neste contexto investigativo, como categorias *a priori* para análise do manual da disciplina analisada.

Alguns apontamentos a respeito da formação de professores

Nesta seção realiza-se algumas ponderações a respeito da formação de professores e, na sequência, aprofunda-se a tipologia de saberes docentes, elaborada por Tardif (2002).

Para Ibernóm (2006) é de extrema importância que a formação de professores considere as mudanças sociais que estamos vivenciando e as incorpore no currículo, preparando professores para atuar em uma sociedade em transição. Dessa forma, é importante que sejam viabilizados espaços de participação, discussão e reflexão, de modo que os professores possam interagir entre si, aprendendo a conviver e atuar em contexto de transição e incerteza.

Zaichner (1993), afirma que a formação docente deve promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e analítico, para que os professores exerçam um papel ativo nos processos de inovações curriculares. Contreras (2002), por sua vez, destaca que a reflexão do professor não deve se limitar a sala de aula, é necessário ir além, de modo a obter uma compreensão teórica a respeito dos elementos que condicionam a prática docente,

Essas afirmativas corroboram para que se possa pensar na opção realizada por utilizar a tipologia de Tardif (2002) como categorias *a priori*. Essa opção se deu pelos critérios que foram utilizados pelo autor se relacionarem diretamente com a prática do professor. De acordo com o autor, o modelo por ele proposto foi construído “a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (Tardif, 2002, p.18).

Ao iniciar a obra, Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif (2002) apresenta os fios condutores de seu texto e assume o seguinte posicionamento: a “minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002, p.16).

O primeiro fio condutor diz respeito à relação entre saber e trabalho. Para o autor, o saber está a serviço do trabalho, ou seja, o trabalho se constitui um condicionante para as relações que os professores estabelecem com os saberes, pois “nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2002, p.17).

O segundo fio condutor diz respeito ao pluralismo imputado aos saberes docentes, ou seja, os saberes que os professores se valem na prática, em sala de aula, são compostos por um amálgama de princípios: “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2002, p.18).

O próximo fio condutor diz respeito ao fato de os saberes docentes serem temporais, ou seja, são adquiridos em um contexto de história de vida, de uma carreira profissional. Conseqüentemente, para o autor, ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, um processo de aprendizagem e domínio progressivo dos saberes que são necessários para a realização do trabalho.

Pela maneira como os saberes docentes são caracterizados até o momento, heterogêneos e

temporais, deve-se pensar na maneira como os professores realizam essa articulação. Para o autor, esse fato se dá pelo trabalho, pela utilidade no ensino:

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (Tardif, 2002, p.21).

Dessa forma, nesse fio condutor, o autor assume a experiência do trabalho docente como fundamento para os saberes.

Outra característica atribuída ao trabalho dos professores, é o fato de ser interativo, ou seja, o professor, trabalhador, interage diretamente com o “objeto” de trabalho, o aluno, por meio da interação humana, diferente dos modelos tradicionais de educação que se pautam no modelo fabril, advindo da revolução industrial, estruturado em modelos do trabalho material.

Por fim, ao descrever o último fio condutor, o autor destaca a emergência de se pensar nesse instante a formação docente, tomando como parâmetro os saberes docentes e as realidades específicas do cotidiano dos professores.

Com a apresentação desses pressupostos, compreende-se uma aderência com as diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil, principalmente a valorização da prática docente e sua articulação com a teoria, justificando a opção teórica realizada.

A tipologia elaborada por Tardif (2002) considera os saberes docentes como um amalgama, oriundo de diversos contextos epistemológicos, situados temporalmente, que tomam a sua eficiência para o ensino como critério de valoração. Para o autor, define-se os saberes docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p.36).

Os saberes da formação profissional, refere-se ao conjunto de saberes que são abordados pelas instituições de formação de professor. O processo de ensino e aprendizagem e seus atores, referem-se ao objetivo de pesquisa nas ciências humanas, especificamente as áreas de educação e ensino. Essas áreas do saber, de acordo com o autor, além de produzir os saberes, promove a sua incorporação na prática do professor.

Porém, para o autor, a prática do professor não é somente um objeto de saber das ciências da educação, é uma atividade que mobiliza diversos saberes, denominados saberes pedagógicos, esses saberes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (Tardif, 2002, p.37).

Os saberes disciplinares referem-se aos que são incorporados pelas instituições universitárias. Esses saberes correspondem a diversos campos do conhecimento, integrados sobre a forma de disciplina. Pode-se interpretar que, em relação à matemática, seriam as geometrias, a análise, o cálculo diferencial e integral, a estatística, entre outras áreas da matemática. Para o autor, esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos que produziram esses conhecimentos.

Os saberes curriculares, em suma, consistem nos programas escolares, ou seja, nos discursos,

objetivos, métodos e conteúdo; a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais selecionados para a formação de uma cultura erudita.

Por fim, Tardif (2002, p.39) define os saberes experienciais, elaborados pelos professores no exercício da prática de sua profissão. Para o autor, esses “saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Assumindo a tipologia como categorias *a priori*, deu-se início aos procedimentos de análise das tarefas que compuseram o manual da disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental, na continuidade são apresentadas considerações a respeito do método de análise do material analisado.

Considerações teórico-metodológicas

Para a constituição desse artigo, tomou-se como objeto de análise o Manual de Estágio em Matemática no Ensino Fundamental, elaborado pelos professores do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, aplicado no ano de 2017. Tem-se por intuito, caracterizar as tarefas por meio da tipologia docente de Tardif (2002), com o intuito de elaborar um perfil.

O manual de estágio foi composto por onze seções que abordam desde orientações de como o aluno deve proceder no ambiente escolar até as fichas que devem ser preenchidas e anexadas no relatório final. Há, também, um cronograma com as datas de entrega e a exemplificação de todo o procedimento que o futuro professor deve realizar para estabelecer um convênio entre a universidade e escola.

Para este artigo, valeu-se de inspirações nos procedimentos da Análise de Conteúdo, sendo, assim, compreendida:

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: atualmente, e de modo geral, designa sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p.48).

Dessa forma, os saberes docentes foram considerados categorias *a priori*, nas quais cada tarefa prevista foi alocada. Cabe destacar que a utilização do termo inspirações se deve ao fato de que, não necessariamente, uma tarefa está diretamente relacionada a um tipo de saber docente, podendo contemplar mais de um. Conseqüentemente, esse fato vai de encontro ao critério da exclusão mútua, conceituado por Bardin (2016) um indicador de uma boa categoria. Todavia, não se compreende, nesse contexto investigativo, de acordo com a forma que a Análise de Conteúdo foi utilizada, o não respeito à exclusão-mútua um desqualificador da análise. Em suma, o termo inspirações tem a intenção de para amenizar o conflito descrito anteriormente.

A análise dos dados foi iniciada por meio da organização das informações em um quadro, em que foi disposto o objetivo de aprendizagem da tarefa e os saberes docentes que se interpretou serem mobilizados. Em suma, desse movimento analíticos, culminou na elaboração de um perfil, descrito e analisado na continuidade deste trabalho.

Os saberes docentes mobilizados pelas tarefas da disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental

O Manual utilizado na disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental foi composto por nove tarefas que tem por objetivo proporcionar uma imersão do futuro professor na realidade da sala de aula, de modo que seja possível reconhecer semelhanças e diferenças nas séries que compõe os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Busca-se, também, a associação entre teoria e prática, tendo o currículo como contexto. Em suma, almeja-se constituir uma configuração de aprendizagem da docência que visa uma articulação interdisciplinar do conteúdo matemático por meio da observação, reflexão, supervisão com a realidade observada.

A primeira atividade da disciplina visa a apresentação do futuro professor no ambiente escolar. Refere-se a um pedido formal para o diretor e professor regente, com o intuito de obter autorização para a realização do estágio. Interpreta-se que a atividade, além de ser um primeiro contato, pode proporcionar ao futuro professor uma primeira impressão da estrutura organizacional da escola, bem como as turmas em que desenvolverá suas atividades.

As duas próximas tarefas têm por objetivo proporcionar momentos de leitura, reflexão e síntese, levando o futuro professor a ler e resenhar um artigo que aborda o papel do estágio curricular supervisionado na formação do professor de matemática e uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Interpreta-se que essas tarefas proporcionam situações em que os futuros professores podem mobilizar de forma direta saberes que estão relacionados com a formação profissional, especificadamente os saberes pedagógicos, principalmente pelos artigos da área de Educação Matemática, reportar uma situação de estágio supervisionado, caracterizando seu papel no desenvolvimento profissional do professor de matemática. Por outro lado, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, oportuniza ao futuro professor conhecer os saberes curriculares que subsidiam o Ensino Fundamental, conhecendo os objetivos, temas transversais, a maneira como o conteúdo matemático é distribuído ao longo das séries. É possível, também, que o futuro professor tenha contato com os saberes pedagógicos, que são as sugestões metodológicas apresentadas pelo documento.

Cabe esclarecer que essa atividade deverá ser atualizada, principalmente pela publicação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que trouxe outros contornos para a Educação Básica brasileira.

A quarta tarefa refere-se a um momento de entrevista com a direção da escola, podendo ser realizada com o diretor ou com a direção auxiliar. Objetiva-se que o futuro professor conheça a função da direção na escola, bem como as ações que podem ser tomadas por essa instância para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, organização e função do conselho de classe e o projeto político pedagógico. Interpreta-se que essa entrevista pode mobilizar saberes curriculares, bem como saberes experienciais, situados no contexto da escola.

Na tarefa seguinte, o futuro professor realizará a observação de dezoito aulas, distribuídas em três turmas do Ensino Fundamental. Tem-se por intuito mobilizar vários saberes docentes, mas compreende-se que o foco está na atuação do professor, ou seja, a maneira como atua, fundamentado em seus saberes experienciais. No entanto, é possível que o futuro professor tenha contato com os saberes disciplinares e pedagógicos, dependendo da gestão de classe e da matéria realizado pelo docente observado.

A análise do livro didático utilizado pelo professor, refere-se a próxima atividade apresentada pelo manual. Interpreta-se que a tarefa pode proporcionar a mobilização de saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos articulados, de modo a estruturar um contexto em que esses saberes se articulam para compreensão da maneira como o autor do livro didático estrutura o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Após a análise do livro didático, as tarefas seguintes têm por objetivo estruturar a realização da regência. Em um primeiro momento, o futuro professor deverá planejar seis aulas que serão ministradas em uma das salas que realizou a observação. Na sequência, deve apresentar esse planejamento para o professor regente, com o intuito de haver um refinamento e adequações à realidade da sala de aula. Por fim, deve ministrar essas aulas, supervisionado pelo professor da turma.

Interpreta-se que essa sequência de tarefas pode proporcionar a articulação de toda a tipologia de saberes docentes apresentados por Tardif (2002), assumindo a prática em sala de aula como contexto e a aprendizagem dos alunos o objetivo da ação do futuro professor. Cabe destacar que a presença do professor regente é de suma importância para a efetivação do ambiente de aprendizagem configurado, pois seus saberes experienciais são mobilizados, refinando as aulas apresentadas, desencadeando um processo reflexivo de aprendizagem da docência, situada na prática.

Na continuidade, oportuniza-se a realização de um processo reflexivo, por parte do futuro professor, das atividades realizadas até o momento. É sugerida a leitura de um artigo sobre o estágio supervisionado na disciplina matemática que tem por objetivo motivar o estudante a refletir sobre todas as situações formativas vivenciadas anteriormente. Interpreta-se a mobilização de saberes pedagógicos, por se tratar de um texto da área da Educação Matemática, mas os demais saberes também podem ser mobilizados, principalmente pela oportunidade de pensar no que foi vivenciado, pontos valorados por positivos, bem como negativos.

As próximas tarefas visam abordar a inserção das tecnologias digitais no ensino de matemática. Foi pedido para que os futuros professores entrevistarem o professor regente com o objetivo de conhecer como as tecnologias digitais são utilizadas nas aulas de matemática e quais são esses aplicativos. Na sequência, foi requerida a elaboração de um projeto envolvendo tecnologias digitais em aulas de matemática. Interpreta-se uma complementariedade entre as duas tarefas, principalmente pela entrevista proporcionar que o professor regente possa compartilhar seus saberes experienciais. Ao elaborar o projeto, o estudante poder-se-á fundamentar em vários saberes docentes resultantes das experiências que vivenciou na disciplina, bem como os apresentados na entrevista.

Para finalizar, a última tarefa refere-se à escrita do Relatório Final de Estágio, momento de organizar os manuscritos das tarefas realizadas ao longo da disciplina. Novamente, compreende-se que o amálgama de tipos de saberes docentes encontram condições propícias para serem mobilizados.

Ao olhar transversalmente para os dados, é possível observar uma valorização dos saberes experienciais mobilizados pelo professor supervisor do estágio e um processo de refinamento desses saberes com a prática e o conjunto de saberes docentes em formação do futuro professor. Interpreta-se que o ambiente formativo configurado tende a possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo da prática em sala de aula por meio da experiência. De acordo com Tardif (2002, p.53): a

experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Nesse sentido, interpreta-se que a disciplina Estágio em Matemática no Ensino Fundamental se configura uma oportunidade de aprendizagem da docência em matemática, bem como o início de um processo formativo com as características supracitadas, apresentadas por Tardif (2002).

Na sequência, apresenta-se algumas considerações finais e aspirações que se configuram em possibilidades de direcionamentos futuros de outras investigações.

Considerações Finais

Partindo do objetivo de caracterizar as tarefas desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, pertencente ao currículo de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade privada na modalidade a distância, considerou-se a tipologia de saberes docentes de Tardif (2002) como um conjunto categorial *a priori*. Proveniente do movimento analítico, foi possível interpretar que o conjunto de tarefas propicia a mobilização de toda a tipologia de saberes.

Destaca-se que, no desenrolar da disciplina, há tarefas que enfocam os saberes de modo específico, como, por exemplo, os pedagógicos ou curriculares. Porém, na maioria das tarefas, foi perceptível que houve possibilidades de mobilização de todos os saberes docentes, ou seja, a constituição de um amálgama que considera o processo de ensino e aprendizagem em matemática, em sala de aula, como referente para aprendizagem da docência.

Em suma, interpretou-se que a maneira como a disciplina de Estágio foi estruturada, fomentou a participação do professor regente do estágio de modo a configurar um ambiente propício para que seus saberes experienciais fossem inseridos no escopo de possibilidades formativas para o futuro professor.

Cabe destacar que, futuramente, tem-se a intenção de analisar os relatórios apresentados pelos futuros docentes, com o intuito de conhecer a maneira como cada uma dessas tarefas foram realizadas. Almeja-se, com este artigo, a elaboração de um quadro de expectativas que se constituirá referência para o processo investigativo descrito anteriormente.

Referências e bibliografia

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Contreras A. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Resolução CNE nº2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Zeichner, K. M.(1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.