



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **ESTUDO COMPARATIVO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

MELO, Claudiana M. Nogueira

LINS, Sylvie G. Delacours Soares

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de um estudo comparativo, algumas das especificidades e analogias existentes entre três importantes programas de formação de alfabetizadores de crianças, coordenados pelo MEC: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001; o Pró-Letramento, lançado em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – implantado em 2012. A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa do tipo bibliográfica e documental, com o uso do método de análise de conteúdo. A análise dos programas revelou-nos que o PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC são estruturados sob a lógica de padronização internacional de políticas, seguindo os princípios de focalização e descentralização. São programas compensatórios, que, apesar de utilizarem denominações diferentes para os modelos de formação adotados, apresentam em comum um conceito de formação centrado na prática docente, esta baseada na teoria da epistemologia da prática. A reflexão, eixo estruturador do processo de aprendizagem dos professores, é apresentada na dimensão individual, voltada, sobretudo, ao mundo privado da aula. Nessa direção, os professores são vistos como práticos reflexivos.

**Palavras-chave:** programa, formação docente, alfabetização.

### **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo analisar, por meio de um estudo comparativo, algumas das especificidades e analogias existentes entre três importantes programas de formação de alfabetizadores de crianças, coordenados pelo MEC: o



Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001; o Pró-Letramento, lançado em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – implantado em 2012. Tais programas de abrangência nacional são as mais recentes formações oficiais destinadas aos alfabetizadores de crianças.

Este texto é recorte de uma pesquisa mais ampla realizada para investigar a constituição teórica e metodológica expressas nos materiais de cada um desses programas, a fim de compreender tanto os modelos de formação adotados quanto as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras.

Com a justificativa de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e de alcançar a desejada transformação didática, várias políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas, com o objetivo de minimizar os altos índices de analfabetismo e de exclusão social, os baixos níveis de escolarização e de aprendizagem, as evasões e repetências, entre outros problemas que perfilam o grave quadro da educação pública brasileira. Para tanto, gestores e políticos apostam na formação docente como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

### **Metodologia**

Pela opção da ótica de análise, buscamos o estudo aprofundado dos programas de formação oficiais de alfabetizadores de crianças, especificamente: o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC. Em virtude da natureza e dos objetivos da investigação realizada e desses programas terem por base diversos documentos (materiais destinados à formação dos professores e orientadores: *sites*, cadernos de formação, artigos, coletâneas de textos, vídeos, resoluções etc.), o presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental.

Nessa direção, o percurso metodológico deste estudo desenvolveu-se em três etapas:



**1ª ETAPA:** Fase exploratória dos documentos primários e secundários – 1ª fase de coleta de dados. Nesta etapa, levantamos e estudamos as informações contidas nos documentos que constituem as fontes primárias e as fontes secundárias deste estudo.

**2ª ETAPA:** Fase da categorização dos dados. Este momento caracterizou-se pela classificação dos dados que deveriam levar em conta os objetivos da pesquisa, os assuntos abordados, os valores presentes, as intenções entre outros. **3ª ETAPA:** Fase da síntese integradora. Produção do texto escrito, resultante da análise e reflexão dos documentos e dos dados coletados. Esta designou a fase voltada à apreensão rigorosa do problema, visualização do que nos propomos como objetivos e síntese das principais conclusões da pesquisa.

Ao longo das três etapas, utilizamos o método de *análise de conteúdos*.<sup>1</sup> De acordo com Bardin (1977, p. 160), a análise de conteúdos designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo objetivo, realizado mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “é obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”. A seguir, apresentaremos os principais resultados da investigação realizada.

## **Resultados e Discussão**

Akkari (2011) aventa que a internacionalização das políticas educacionais designa a face de um movimento global de apropriação de reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países, que se disseminam rapidamente, mas com constituições diferentes nos sistemas educacionais de cada país. Desse modo, conceitos, reformas, inovações, programas, métodos, teorias e capital financeiro circulam entre os países, independente de suas diferenças regionais, econômicas, sociais e educacionais,

---

<sup>1</sup> De acordo com Triviños (1987), este método foi apresentado em maior detalhes (técnica de seu emprego e princípios) por Bardin, em uma obra intitulada *L'analyse de contenu* publicada em Paris em 1977.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sob a influência de diferentes organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMC e OCDE.

Akkari (2011) adverte ainda que estes organismos têm atuado em três segmentos: **1.** Concepção de políticas educacionais: com modelos educacionais cada vez mais uniformizados. **2.** Avaliação dos sistemas educacionais: com exames dos sistemas educacionais e produção de relatórios, apontando o que precisa ser melhorado. **3.** Financiamento para os países em desenvolvimento, para estes investirem em seus sistemas educacionais. Nessa direção, no posto de credores externos, em contrapartida ditam, aos governos, reformas que se desdobram em programas oficiais, que se estruturam com base em três princípios comuns e articulados: a focalização, a descentralização e a privatização. Os programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, aqui estudados, não fogem a essa padronização internacional: são estruturados sob essa lógica.

Sobre esses princípios, Trojan (2013) diz que a focalização significa, na verdade, a substituição dos direitos por benefícios de acesso seletivo, um exemplo são as políticas compensatórias. Por essa razão é que podemos observar que realidades como o alfabetismo e a relação idade-série da escolarização das crianças, deixam de ser tratadas como ação principal e passam a ser focadas pelo Estado pela política compensatória.

No Brasil, essa inversão tornou-se tendência predominante a partir da década de 1920 e se intensificou com mais frequência a partir dos anos 1990. Nesse sentido, a alfabetização de crianças em idade escolar, que na lei figura como direito de todas, cuja realização com qualidade deveria ser objeto principal da ação política, para os governos tornou-se uma área “beneficiada” por resoluções e programas compensatórios.

Por meio de uma inversão da ação político-educacional (pautada no princípio da focalização) foi que os três programas foram criados pelo poder estatal



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

brasileiro. Não sem sentido que os argumentos oficiais com os quais se justificam a implantação de tais programas serem exatamente a constatação do baixo desempenho das crianças em leitura e escrita e a expressiva fragilidade na formação inicial dos professores de crianças. Desse modo, em termos de políticas educacionais, se verifica que o governo e órgãos internacionais, não focam e nem investem o necessário em uma formação inicial e continuada voltada para a real superação dos históricos problemas da educação, e em especial, da alfabetização. A nossa política educacional se pauta na lógica de que remediar sempre é o melhor negócio<sup>2</sup>, criando-se um círculo vicioso: o pouco investimento no ensino superior público cria fragilidades e lacunas na formação inicial, gerando a necessidade da existência de legislações emergenciais e também de programas compensatórios de formação continuada para suprir as demandas existentes da realidade educacional.

Com relação à legislação, essa inversão de prioridades atualmente é possibilitada particularmente pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, quando esta altera na LDB de 1996, o nível de formação de professores para a contratação na educação básica<sup>3</sup>. Com esta nova lei, a LDB volta a admitir o nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Tal alteração surge em função dos estados e municípios argumentarem de que não teriam como cumprir a lei de responsabilidade fiscal, caso o Piso Salarial do Magistério passasse a ser estipulado com base nos proventos dos professores com nível superior. Referido Piso, quando criado foi estipulado tendo por base os salários dos docentes com nível médio. Assim, para garantir um menor piso salarial aos professores, foi preciso manter um menor nível de formação exigido por lei.

---

<sup>2</sup> A situação do ensino público no Brasil apresenta uma alta taxa de abandono escolar, elevados níveis de reprovação e repetência, resultados insatisfatórios na educação, a baixa qualidade do ensino, dentre outros indicadores apontados por estudos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/[Ministério da Educação](#) (INEP/MEC, 1995, 1997, 2001) e indicado por autores como Prado (2000), Soler (2004), Lück; e Parente (2007), dentre outros.

<sup>3</sup> O artigo 87 da LDB de 1996 estabelecia que até o fim da Década da Educação [1997-2007], só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.



A Década da Educação (1997-2007), estipulada pela LDB/96 (em 2013, alterada pela Lei 12.796), ocasionou uma corrida frenética dos professores ao ensino superior. Tal demanda impulsionou em especial, uma crescente oferta do Curso de Pedagogia pelas IES. O ensino superior, segundo os dados do INEP/MEC também cresceu bastante. Em 1995 eram 894 universidades (entre públicas e privadas), em 2013 já somavam 2.391 instituições. Todavia, este aumento se centra, sobretudo na iniciativa privada. Das 2.391 universidades existentes em 2013 no país, destas 2.090 instituições são particulares. Esta realidade também se apresenta nos cursos de Pedagogia. Em 2014, dos 2.665 cursos cadastrados no MEC, 2.032 são realizados em instituições particulares, portanto, 76% do total de cursos ofertados.

Essa conjuntura revela que a expansão do curso de Pedagogia se dá em detrimento do forte processo de privatização que o ensino superior vem sofrendo. Assim, o Estado cede cada vez mais espaço para a iniciativa privada e diminui seus investimentos e atuação no setor público, comprometendo a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das universidades públicas brasileiras, e por sua vez, na formação dos professores da educação básica. Esta formação frágil, e muitas vezes aligeirada, se expressa nos baixos resultados das avaliações de aprendizagem no país, fato que acaba por justificar a criação dos programas de formação docente implementados pelo MEC.

Quanto, a descentralização - outro princípio de padronização internacional das políticas educacionais - institui-se como a estratégia para desconcentrar operações e responsabilidades. Nesses termos, o PROFA, o Pró-letramento e o PNAIC se organizam e se estruturam com base na descentralização. Acrescente-se, nestes termos, que referido processo de descentralização é parcial e hierárquico, visto que as dimensões política<sup>4</sup> e territorial<sup>5</sup> desse princípio, não são consideradas. Os três programas são regidos pela dimensão administrativa de descentralização, pois envolvem uma rede de parceiros de diferentes instâncias como o MEC, estados, municípios, redes de ensino e universidades, com diferentes responsabilidades, funções e financiamentos. Sob o

---

<sup>4</sup> Delegação de poder e competência para tomar decisões.

<sup>5</sup> Desconcentração da autoridade estatal.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

controle do MEC para todas as decisões, cabe aos estados e municípios à execução e acompanhamento das ações estipuladas por este órgão, que representa o governo federal.

Com efeito, em uma análise mais crítica, podemos inferir que o modelo de descentralização, adotado pelo governo federal, traz consigo vários problemas e fragilidades e, conseqüentemente, é passível de muitas críticas. A esse respeito, uma importante crítica relaciona-se ao modo como as propostas têm sido executadas em diferentes países, que sem o devido debate, pelos sujeitos das diferentes instâncias, comprometem sua execução (AKKARI, 2001). Isso porque senão planejada e debatida coletivamente, uma proposta pode gerar uma série de resistências, equívocos e distorções.

No caso de nosso país, com dimensões continentais e profundas diferenças regionais, culturais e econômicas, podemos pensar nas dificuldades que a descentralização acarreta a cada estado e município brasileiro, na vivência dos programas investigados. Inferimos que é no mínimo, injusto, o fato de o poder federal responsabilizar de forma padronizada realidades com expressivas diferenças estruturais, financeiras, culturais e educacionais entre os entes federados. Fatores como o IDH, arrecadação de impostos, equipamentos culturais como bibliotecas públicas, teatros, cinemas etc., dos municípios são relevantes para comprometer ou favorecer a execução das ações dos programas. Isso precisaria ser considerado, no entanto, não é plenamente, em virtude do princípio da descentralização.

Dessa forma, em sua verticalidade organizativa e desconsiderando as especificidades locais, esse conceito de descentralização acaba por comprometer o desenvolvimento pleno dos programas, bem como a autonomia das outras instâncias, instituições e, principalmente, dos professores, que perdem poder de decisão e controle em relação à sua própria formação docente no que se refere às concepções, conteúdos, metodologias, produção de materiais, propostas curriculares, planejamento etc.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A esse respeito, Apple (1989; 1995) vai assinalar que o controle via currículo, realizado pelo Estado, gera fenômenos nomeados de “desqualificação”, “requalificação” e “intensificação do trabalho docente”. Segundo o autor a desqualificação, fruto da perda da autonomia do professor, consiste na separação entre concepção e execução do trabalho docente. Isto ocorre quando um grupo de especialistas, a serviço do Estado concebe um determinado currículo ou programa de formação docente e os professores têm a função de executar os planos tais quais foram idealizados e no ritmo estabelecido como meta por esses agentes externos. Isto é claramente percebido nos programas aqui estudados. Nos três, há uma equipe externa - nos programas Pró-Letramento e PNAIC<sup>6</sup> representada prioritariamente por pesquisadores das universidades brasileiras - que produziu todo o material e aos professores alfabetizadores cabe a apropriação das novas atribuições e execução dos procedimentos sugeridos. A eficiência dessas redefinições do trabalho docente está diretamente ligada às metas estipuladas pelos programas e estas são monitoradas pelas sistemáticas e inúmeras avaliações realizadas tanto pelo próprio professor, quanto pelos avaliadores externos.

Essa conjuntura, independente de mudanças nas condições objetivas de trabalho, vai impor ao professor a sua requalificação para executar com êxito o que foi proposto, além da exacerbação de mais horas de dedicação para estudo, pressão quanto à melhoria da organização de materiais e de procedimentos e a realização do ensino alinhado às metas estipuladas pelos programas, referendadas pelas avaliações externas.

Além dessas questões subjetivas do trabalho docente, a desqualificação promovida por programas de intervenção pedagógica ocorre aliada a um “controle técnico”. Apple (1989) assinala que o “controle técnico” se desenvolve de forma bem sutil, pois está embutido na estrutura física do trabalho docente, e dessa forma, é naturalizado como algo próprio do exercício profissional, como um objetivo a ser conquistado pelos professores e orientadores das formações para um bom gerenciamento de suas turmas. Percebemos que esse “fenômeno”, nos programas em

---

<sup>6</sup> Segundo os documentos oficiais do PNAIC, o programa buscou realizar a interlocução e a participação de docentes da educação básica na produção de seus materiais. No entanto, na extensa equipe de autores, não há indicação de quais são esses professores.





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

foco, se materializa de diversas maneiras. Por exemplo, nas competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever (BRASIL, 2006, p. 23), defendidas pelo PROFA; nas orientações gerais para os encontros presenciais do Pró-letramento (BRASIL, 2008), com os temas a serem abordados pelos tutores, definição de rotinas; e nas sugestões de atividades para os encontros e nos instrumentos de avaliação sugeridos pelo PNAIC (BRASIL, 2012).

Com relação aos materiais disponibilizados pelos programas podemos perceber uma gradativa melhora na qualidade e na quantidade destes recursos. Ainda que numa perspectiva de política compensatória, podemos assinalar quanto à dimensão pedagógica, alguns aspectos positivos dos programas, a saber:

O PROFA, em seu período de execução, trouxe à baila o estudo da teoria da Psicogênese da língua escrita (conhecimento imprescindível para todo alfabetizador), portanto, a discussão da necessidade do professor conhecer o percurso de compreensão e de reconstrução da escrita realizado pela criança. Arelado a isso, propôs a organização de uma didática da alfabetização, com a construção de situações didáticas de leitura e de escrita, privilegiando estratégias metodológicas que envolvessem a articulação teoria e prática por meio de resolução de situações-problema. Tais estratégias sugeridas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores e formadores do programa. Aspectos estes até então pouquíssimos explorados pela literatura especializada, apresentando um caráter inovador para a realidade e demandas da época. Fato que gerou grande aceitação e aprovação do programa entre professores e demais profissionais da educação. No entanto, não trouxe uma reflexão teórica mais sistematizada sobre o ensino da alfabetização e nem sobre os estudos sobre letramento.

O Pró-Letramento e o PNAIC também têm por base o estudo da teoria da Psicogênese da Língua escrita e a criação de situações didáticas de alfabetização. No entanto, esses programas inserem a defesa da concepção de linguagem como *lócus* de interação verbal, viabilizada por meio do uso dos gêneros textuais orais e escritos e o estudo acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de alfabetização.



Acréscimos que se delineiam como melhoria na constituição teórica desses programas. E isto se apresenta de forma ainda mais sistematizada nos materiais do PNAIC. O Pró-Letramento e o PNAIC, em relação ao PROFA, ampliam e sistematizam os conteúdos trabalhados e as discussões teóricas a respeito da alfabetização e do letramento. No entanto, as temáticas abordadas se apresentam de forma breve e superficial.

No que tange aos modelos de formação de alfabetizadores, adotados pelos programas investigados, o PROFA assume o modelo de formação profissional pautado no desenvolvimento das competências docentes. Já o Pró-Letramento pauta-se pelo objetivo de desenvolvimento profissional. Por seu turno, o PNAIC, apesar de não assumir textualmente como fizeram os outros dois programas em seus materiais, é possível inferirmos que este também se guia pelo mesmo modelo adotado pelo Pró-Letramento. Este estudo comparativo aponta que apesar dos programas utilizarem denominações diferentes de modelos de formação, os três apresentam em comum a mesma perspectiva formativa: centrada na prática docente, baseada na teoria da epistemologia da prática (GOMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002).

Essa abordagem baseia a aprendizagem docente fundamentalmente na prática, para a prática e a partir da prática. Esta escolha representa, como afirma Ghedin (2006), uma limitação do horizonte da autonomia do professor, haja vista seu caráter eminentemente individualista e imediatista do trabalho docente. Ainda, nessa ótica, desconsidera-se a dimensão política do trabalho docente, bem como o contexto social, cultural e educacional; supervaloriza os saberes experienciais gerados pela prática, em detrimento do conhecimento teórico; e tende a fixar as discussões e reflexões no espaço restrito da sala de aula. Ademais, como essa perspectiva com o tempo passou a ter boa aceitação entre os professores, em virtude de possibilitar a suposta articulação entre a teoria e o cotidiano da sala de aula, ela tornou-se muitas vezes, para os professores, como uma satisfatória alternativa conceitual de formação destinada à área da alfabetização de crianças em idade escolar.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Outro aspecto, similar entre os três programas, é a concepção de formação docente adotada, vista como um continuum, realizada ao longo da vida e resultante da conjugação da formação inicial e continuada, proveniente de diferentes fontes e vivências. Na compreensão desse percurso processual, nos materiais dos três programas há a defesa de que o professor é o sujeito central de sua formação, um sujeito ativo, construtor de suas aprendizagens, capaz de regular, criar, comparar, refletir e propor novas práticas educativas.

Para tanto, os três programas postulam a reflexividade como princípio norteador em suas formações. A reflexão sobre a prática, num movimento de ação-reflexão-ação sobre o cotidiano da sala de aula, na defesa premente da necessidade da articulação da teoria com a prática. Porém, há de se considerar para qual horizonte de reflexão se destina a formação, pois, como adverte Ghedin (2006), cada uma se desloca a determinados propósitos e segundo interesses distintos. Nos programas investigados, os materiais apresentam uma escolha pela dimensão individual da reflexão, voltada principalmente ao mundo privado da aula. Por isso os professores são chamados nos materiais de práticos reflexivos.

### **Conclusão**

Esses programas docentes, a fim de atender às demandas da “sociedade do conhecimento” e as exigências das políticas do Estado, vão exigir do professor alfabetizador o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, com fins últimos de criação de situações didáticas (por meio de projetos ou sequencias didáticas) que envolvam leitura e produção de textos do cotidiano dos alunos, num ambiente alfabetizador. Assim, as formações se voltam para a aplicabilidade das propostas pedagógicas “sugeridas”, visando resultados que expressem a aquisição de *competências técnicas* para o ensino da leitura e da escrita para as crianças. Dessa forma, o professor perde o seu poder de autonomia frente ao seu trabalho, compromete a percepção do caráter político-social-cultural da alfabetização, do processo de ensino-



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aprendizagem, das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente e das questões que envolvem essa classe de trabalhadores.

Os três programas de formação de alfabetizadores de crianças promovidos pelo MEC, representam um avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes desses docentes, visto a especificidade da área da alfabetização e das fragilidades quanto à formação inicial do alfabetizador. O PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC constituem-se mobilizações compensatórias ao enfrentamento dos altos índices de fracasso escolar quanto à leitura e a escrita em nosso país. Tais ações instrumentalizam professores nos aspectos teórico e metodológico para o ensino da alfabetização.

No entanto, não podemos deixar de considerar as reflexões aqui apresentadas que emergem da conjuntura na qual estão imersos referidos programas. Apesar de se ampararem na perspectiva de investigação e reflexão, podemos concluir que eles não apresentam discussões mais amplas acerca da *função social da escola*, do *caráter social e político da alfabetização*, do *letramento e da formação docente*. Além disso, enquanto política educacional há a necessidade de uma mobilização mais ampla de todos os segmentos da sociedade com vias de uma real e efetiva erradicação do analfabetismo em nosso país, além de um maior investimento na formação inicial (em nível superior) dos professores.

### Referências Bibliográficas

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Brasília: 2006.
- BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia do Tutor**. Brasília: MEC/SEB/SEED. 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB.2012



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In. PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.