



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: MOBILIZAÇÃO DE SABERES FORMATIVOS E EXPERIENCIAIS

Autor (Jalma Geise Maria Brabo do Prado); Orientador (Andrea Tereza Brito Ferreira)

Secretaria Municipal de Educação de Belém – amlajprado@yahoo.com.br; Universidade Federal de Pernambuco – andreatbrit@gmail.com

Resumo: Este artigo trata das práticas pedagógicas do professor e de sua formação e do entrelaçamento destas com os saberes advindos de processos formativos e com os saberes experienciais. Como objetivo, buscamos compreender “se” e “de qual/is maneira/s” os conhecimentos formativos são incorporados ao fazer pedagógico, por meio da “fabricação” das práticas docentes do sujeito de nossa pesquisa. De modo a nos aproximarmos do nosso objeto de estudo – as práticas pedagógicas e suas relações com os saberes ligados à formação docente –, realizamos um estudo de caso da prática de uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização, da Rede Municipal de Ensino de Belém. Como fundamentação, baseamo-nos, dentre outros, nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2011) que abordam a questão dos saberes docentes, enfatizando a pluralidade dos mesmos; nos construtos teóricos de Certeau (2000) em torno do cotidiano, a partir da abordagem dos conceitos de “estratégia” e de “tática”, bem como nas pesquisas de Chartier (1998, 2002) sobre os saberes práticos docente. Assim, a partir da pesquisa que realizamos, dentre alguns resultados a que chegamos, evidenciamos que o professor tem seu modo singular de “fabricar” suas práticas docentes, apoiando-se em saberes diversos, tanto naqueles advindos de processos formativos quanto nos saberes experienciais, destacando que alguns dos conhecimentos formativos são incorporados à prática quando os mesmos podem ser experienciados e se mostram adequados à prática, no fazer cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores, Práticas docentes, Saberes.

Introdução

Nas últimas décadas, a investigação em torno da formação de professores e de aspectos a ela atrelados tem ganhado espaço nas discussões pelos estudiosos da área educacional, interesse que poderia ser justificado pela percepção da importância do papel do professor no processo de ensino, principalmente diante das exigências com as quais se depara no dia a dia, ocasionadas, também, pelas reformas educativas e, sobretudo, pelas necessidades de transformação da sociedade, como também pelos dados que revelam os baixos índices de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aproveitamento escolar dos alunos. Nesse sentido, uma melhor formação do professor cada vez mais é exigida, de modo que ele, além de ter formação inicial em nível superior em alguma licenciatura, tenha acesso à formação continuada como uma das vias que promoverá seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino.

Até a década de 1980, no Brasil, antes da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), dentre outras questões, o que se observava é que nos cursos de formação de professores, mais especificamente nos voltados à formação de professores das séries iniciais, era a demasiada visibilidade dada às questões referentes aos métodos de alfabetização, pois, até então, a preocupação girava em torno do como ensinar, de qual o melhor método para que os alunos aprendessem a ler e a escrever.

Dessa década em diante, a questão da alfabetização teve seus olhares direcionados para o "como" os alunos aprendem e também para as discussões sobre as práticas sociais de leitura e escrita imbricadas no processo de ensino e aprendizagem da língua. Com isso, os métodos, que guiavam a prática docente, perdem força no ensino da alfabetização e o fazer do professor, nesse processo, passa a considerar os diferentes saberes, como sendo essenciais para a "fabricação" de práticas pedagógicas que venham construir as diferentes formas de alfabetizar os alunos, tendo como base as práticas sociais da leitura e da escrita. Desse modo, neste trabalho, questionamos: como os Programas de formação continuada podem contribuir para a prática do professor alfabetizador? Como os professores "fabricam" suas práticas pedagógicas a partir das formações?

Nessa perspectiva, o presente artigo originou-se da tese **Ancoragens entre conhecimentos formativos e práticas de professores do ciclo básico de alfabetização**, a qual tem como objetivo geral compreender os processos de ancoragem entre conhecimentos advindos de processos de formação e de práticas docentes em dois municípios do Pará. Entretanto, neste artigo, que tem o propósito de demonstrar "se" e "de qual/is maneira/s" os conhecimentos formativos são incorporados ao fazer pedagógico, por meio da "fabricação" das práticas docentes, daremos relevo à prática de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Belém - RME Belém, com a consideração de seus saberes e de suas práticas.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Metodologia

Para implementação de nossa pesquisa, realizamos um estudo de caso, lançando mão de entrevistas e da observação da prática e do processo formativo de uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização e do seu orientador de estudo, considerando, para tanto, as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC da RME Belém.

As observações da prática da professora Júlia¹, sujeito de nossa pesquisa, iniciaram no dia 06 de maio de 2013 e finalizaram no dia 09/12/2013. Lembramos que durante esse período, revezamo-nos entre observar a prática docente da professora, acompanhá-la nos encontros formativos (quatro encontros) e acompanhar a formação de seus orientadores de estudo (três encontros). Frisamos que foram realizadas 10 observações em sala de aula, cada uma com 4 horas de duração, totalizando, assim, 40 horas de observação da prática do sujeito da pesquisa.

No que concerne aos encontros formativos dos quais a professora participava, as formações tinham duração de 4 horas devido à dinâmica que adotaram para realizá-la. Ao todo, acompanhamos 16 horas de formação continuada. Com relação à formação dos orientadores de estudo, em Belém, acompanhamos 72 horas de formação do orientador de estudo da professora Júlia.

À medida em que as observações foram ocorrendo, nos três momentos distintos da pesquisa, nós procuramos registrar todos os eventos no diário de campo, assim como assegurar a audiogravação de todos eles e a videogravação de alguns episódios do cotidiano da sala de aula e das formações dos orientadores de estudo. Tudo o que foi registrado em áudio, posteriormente foi transcrito por nós, a fim de que fôssemos o mais fidedignos possível, com relação aos eventos e aos dados deles decorrentes, durante nossa análise.

Resultados e Discussão

No decorrer de 19 anos de experiência na profissão docente, a professora criou uma rotina de trabalho em sala de aula bem delineada, o que nos permitiu, por meio dos registros

¹ Com a autorização da professora, adotamos seu nome real, dando-lhe autoria no processo de investigação.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

no diário de campo, bem como por meio das transcrições das aulas observadas, construir um quadro pontuando as atividades permanentes que a constituem, conforme veremos a seguir.

Quadro 1. Atividades permanentes da rotina da professora Júlia

ATIVIDADES	AULAS									
	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8	Nº 9	Nº 10
Oração			X	X	X	X	X	X	X	X
Preenchimento do quadro de chamada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Trabalho com o nome do aluno	X	X	X	X	X	X				
Contagem do número de alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calendário	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura do texto explorado para o trabalho com o SEA	X	X	X		X	X	X			X
Ditado de palavras	X	X			X	X	X		X	X
Uso do alfabetário	X	X	X	X						
Uso do glossário	X		X		X		X			
Exploração do quadro numérico			X	X		X	X	X		
Trabalho com o alfabeto móvel	X		X			X	X			
Leitura de livros							X	X	X	

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base nas observações realizadas durante o estudo de caso.

Conforme podemos observar, mesmo dentro da rotina da professora Júlia, há alguns elementos que são mais recorrentes que outros em suas aulas, mas não procuramos saber o porquê dessas ocorrências, mas sim de onde advinha a criação dessa rotina e o porquê dela no seu cotidiano. Assim sendo, a professora atribuiu isso à formação promovida pela secretaria, mas sem saber, porém, que o que fazia era denominado de rotina, o que foi registrado no diário de campo, quando a professora teceu o seguinte comentário em torno dessa rotina:

essa dinâmica de realizar a chamadinha fazendo a contagem do número de alunos, explorar o calendário e o quadro numérico, utilizar o alfabetário e o glossário depois de explorar as palavras do texto que eu afixo na parede faz parte das orientações do Expertise, mas se isso é uma rotina, eu estou sabendo agora. Mas acredito que essas atividades são importantes a partir do momento que com elas conseguimos organizar melhor o nosso tempo na sala de aula, as próprias crianças



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

já sabem o que trabalharemos no nosso dia a dia. Então, a maioria delas já se organiza pra isso (Fragmento do Diário de Campo – Aula 5).

Mesmo não sabendo que as atividades permanentes que realizava constituíam sua rotina de sala de aula, a professora soube, pontualmente, indicar qual a importância desse trabalho para a sua prática e os possíveis benefícios para as crianças. Tal explicação dada acerca da importância da rotina no seu cotidiano, leva-nos a afirmar que este saber explicitado pela professora Júlia é um saber de suas experiências, o que não nos autoriza dizer que é um saber irracional, ainda que a docente não possa discursar racionalmente sobre ele. Aliás, segundo Perrenoud (1997) e Chartier (2002), nem tudo que é feito pelo professor em sala de aula é fruto de sua consciência. Daí, muitos dos saberes experienciais docente permanecerem, “a maior parte do tempo, invisíveis e desconhecidos dos próprios indivíduos que os praticam”. Poderíamos dizer, ainda, que essa informação dada pela professora ilustra, com perfeição, o que Chartier (1998) afirma ser a prevalência das informações diretamente utilizáveis pelo professor, dando mais importância ao “como fazer” do que ao “porquê” de se fazer.

Durante as observações, uma questão ligada ao planejamento nos chamou a atenção: ficou claro que as atividades trabalhadas pela professora ora eram elaboradas por ela e pelo professor T², ora as atividades eram frutos da troca de atividades entre ela e o professor. Diante disso, perguntamos a ela se fazia um planejamento do que queria atingir com cada uma daquelas atividades que trabalhava com a turma e a resposta que nos deu foi a de que fazia um planejamento para o objetivo maior que ela tinha ali: alfabetizar seus alunos. Portanto, todas as atividades giravam em torno disso. Assim sendo, evidenciamos que o “porquê” fazer dada atividade não é o que a professora privilegia, mas o “como fazer”. E essas atividades que privilegiam o “como fazer” se efetivam ou não no cotidiano da sala de aula a partir de testagens com base em critérios práticos.

Outro aspecto que consideramos relevante destacar diz respeito ao conhecimento da turma. A professora conhecia, um a um, seus alunos, e as dificuldades e o potencial de cada

² Utilizamos somente a inicial do nome do professor para preservar seu anonimato, uma vez que o mesmo não era sujeito da pesquisa. O mesmo era considerado pela professora um “parceirão” nas discussões e nas trocas de experiência sobre o processo de ensino e de aprendizagem.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

um. Esse conhecimento ajudava Júlia na organização da dinâmica dos trabalhos em grupo. Ela sempre circulava pela sala, observando o que cada aluno fazia, orientando quanto a possíveis dúvidas na resolução das atividades e auxiliando os que tinham dificuldade. Todavia, a professora sempre passava uma atividade única para todas as crianças, sem levar em consideração as suas necessidades. Frente a essa realidade, indagamos à professora a que isso se devia. Ante tal questionamento, ela expressou a mesma angústia que revelou em sua entrevista, afirmando:

Olha, eu sei que preciso trabalhar com todos os alunos, que preciso trabalhar com as especificidades de cada um, que preciso fazer atividades diferenciadas de modo que atinja a todos em suas necessidades, mas, vou te ser sincera, eu não consigo me imaginar fazendo isso, eu não consigo visualizar a dinâmica de trabalho na sala. Eu acho que enquanto eu estiver trabalhando com um grupo de aluno o outro vai estar pegando fogo, a sala vai ficar uma loucura. A verdade é que eu não sei como intervir para que os alunos avancem nas hipóteses (Fragmento do Diário de Campo - Aula 4).


Considerando o que foi explicitado neste fragmento e na entrevista, da docente, percebemos que não é a exposição a pressupostos teóricos que fará com que o professor desempenhe bem o seu trabalho, resolvendo as situações problemáticas do seu cotidiano, pois o que está em baila nesse processo é a compreensão da prática, de como a teoria pode auxiliar o professor na compreensão de determinadas práticas que poderão ou não ser utilizadas no cotidiano da escola. Além disso, está implícito no dizer de Júlia que o professor não é um mero executor de tarefas pensadas por outrem para que ele aplique em sala de aula. Compreendemos que o posicionamento da professora esboça a reflexão sobre sua prática, como bem enfatiza Schön (1995), o qual percebe o professor como um sujeito que deva pensar e refletir sobre o que faz, o que o leva a compreender a ação que realizou.

Dentro do trabalho visando à alfabetização, a professora concentrou esforços nas atividades voltadas à apropriação do SEA, sendo que algumas delas eram sugeridas pelo grupo de formação da secretaria e eram aplicadas de forma automática em sala de aula, sem que se soubesse o que estaria alcançando com aquelas atividades, embora supusesse.


Uma atividade bastante comum em suas aulas e que era sugestão do grupo de formação girava em torno de letras e de sílabas: ora as atividades concerniam em completar as palavras com as letras que faltavam, vogais ou consoantes e ora solicitava a indicação da letra inicial ou final da palavra, do número de letras e do número de sílabas, como veremos a seguir.

Figura 1. Atividades trabalhadas pela professora

2. ESCREVA:

LETRA INICIAL		LETRA FINAL	
_____	FOGUEIRA	_____	_____
_____	CANJICA	_____	_____
_____	DANÇA	_____	_____
_____	PESCARIA	_____	_____
_____	ESTALINHO	_____	_____
_____	QUADRILHA	_____	_____

3. LEIA E COMPLETE A TABELA.

	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	
ESTELA				
ESTRELA				

Fonte: Caderno do Aluno – 1º ano: Projeto Expertise/ Secretaria Municipal de Educação de Belém

Percebendo a presença de atividades como essas na sala de aula, perguntamos à professora se ela sabia o que o aluno alcançaria, em seu aprendizado, com sua aplicação e ela nos afirmou, como já explicitado, que as atividades sugeridas pelo grupo de formação eram aplicadas de forma automática, não havia, por parte dela, no momento de sua aplicação, uma reflexão sobre o seu propósito, mas acreditava, por exemplo,

que ao solicitar que os alunos indicassem a letra inicial e final, estaria propiciando a eles o aprendizado das letras do alfabeto, a percepção de que as palavras ora começam e ora terminam ou com consoantes ou com vogais e que essas letras podem aparecer no começo e no fim de palavras diferentes (Fragmento do Diário de Campo – Aula 3).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Frente à tal revelação, a professora Júlia nos levou a pensar no porquê, então, da utilização de atividades como essas, uma vez que diz não conhecer os objetivos com os quais as mesmas foram pensadas pelo grupo de formação, mas, ao explicitar o que imagina propiciar ao aluno com aquelas atividades, ponderamos, assim, que esse modo de agir corrobora o que é explicitado por Perrenoud (1997), para o qual, o professor, pelo próprio movimento do cotidiano escolar, é guiado por ações que não são conscientes, por isso ele age dentro de uma rotina que já estabeleceu no seu fazer, no modo como “fabrica” suas práticas.

O uso do ditado com o auxílio do alfabeto móvel também é bastante recorrente nas aulas da professora Júlia, mas o que nos chama atenção nesta atividade, tão comum em uma sala de aula de alfabetização, é o modo como ela conduz esse ditado, ou melhor, todo o trabalho pré-ditado que é realizado por ela até que se chegue ao momento de as crianças registrarem as palavras nos seus cadernos.

Sempre antes de iniciar o ditado, a professora apresentava um texto à turma escrito em um cartaz. Ela o lia para as crianças, repetia a leitura, solicitava que elas a acompanhassem, pronunciando o texto acompanhando o movimento de suas mãos que indicavam a linha na qual deveriam ler e as palavras. Depois disso, ela lia novamente o texto, explorando o seu significado. Somente, então, ela chamava atenção das crianças para as palavras que estão destacadas no texto com cores diferentes (essas palavras é que seriam ditadas). Então, pedia que os alunos lessem as palavras destacadas, observassem sua escrita, as letras que eram usadas e, após todo esse procedimento, anunciava o ditado, como veremos abaixo.

Professora: *Vamos lembrar o texto, e vocês têm que saber. Na quarta-feira, nós vamos apresentar lá na biblioteca. Qual o título do texto?*

Crianças: *Ver-o-peso.*

Professora: *Ver-o-peso. Onde fica o título do texto, em baixo ou em cima?*

Crianças: *Em cima!*

Professora: *Qual é o título do texto?*

Crianças: *Ver-o-Peso!!!*

Professora: *Vocês sabem o nome desse tracinho que separa as palavras? O nome é hífen. Repitam comigo.*

Professora e crianças: *Hífen!!*

Professora: *Agora vamos ver o nome da pessoa que escreveu esse texto. Quem foi?*

Criança: *Max Martins.*

Professora: *Onde está escrito o nome do autor?*

Criança: *Aqui (em pé, apontando para o nome Max Martins).*

Professora: *Tem certeza, quem concorda?*

Crianças: *Sim!*



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Professora: *Onde está escrito?*

Crianças: *No azul.*

Professora: *No azul claro ou escuro?*

Crianças: *No escuro.*

Professora: *Muito bem!! Vamos ler o texto! Primeiro eu vou ler sozinha! (A professora faz a leitura do texto em voz alta).*

Professora: *Agora eu quero a leitura de todos junto comigo. Vamos acompanhar minha mão, lendo onde eu estou apontando!*

.....
Professora: *Agora, vamos ler só as palavras que estão destacadas, tudo bem?*

Crianças: *Tudo!*

.....
Professora: *Peguem o caderno de vocês que vamos fazer um ditado...*

Professora: *Palavra número 1: PEIXE. Como é o peixe? Pe-i-xe. P do pato, da Pâmela, é o mesmo do peixe. Como é o Xe?*

Crianças: *X-E (Fragmento da transcrição – Aula 5).*

Mesmo seguindo os passos sugeridos pelo grupo de formação de como trabalhar com o texto para explorar a escrita de palavras, a partir dessa aula sobre o Ver-o-Peso, constatamos que a professora Júlia cria, no sentido adotado por Certeau (2000), “táticas” para burlar dadas “estratégias” que foram estabelecidas pela secretaria. Assim, ela, geralmente, escolhe textos distintos dos do caderno para desenvolver suas aulas. Para isso, ela “fabrica” suas aulas, alternando as atividades com consignas que ela própria cria com os comandos das atividades presentes no caderno de atividades fornecido pela secretaria de educação. É interessante notarmos, ainda, nesse fragmento da aula da professora Júlia que ela dá “vida” a uma atividade do caderno dos alunos no momento do ditado: ela se vale do conhecimento que as crianças têm das letras como estratégia para as mesmas localizarem as palavras destacadas no cartaz que são utilizadas no ditado. Então, quando um aluno tem dúvida quanto à escrita de determinada palavra, pede para que eles observem as letras inicial e final para poderem escrever as palavras ditadas por ela.

A professora Júlia afirma adotar tal procedimento por não concordar que o grupo de formação “direcione” o trabalho cotidiano do professor dentro da sua própria sala de aula, determinando textos, questões e até mesmo as palavras que serão exploradas nas aulas. Todavia, em alguns momentos, as aulas dadas seguem à risca a “prescrição” da secretaria, como, por exemplo, a leitura do texto pela professora, a leitura conjunta da professora com os



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

alunos, o destaque das palavras com cores distintas, a exploração das palavras que estão em destaque e o ditado de cinco palavras.

Reiteramos que Júlia não abandona totalmente o que foi “sugerido” ser explorado em sala de aula. Com isso, compreendemos que ela assim o faz por se valer do que Schön (1995) denomina de conhecimento tácito, aquele conhecido na ação, construído, portanto, no cotidiano do exercício profissional. Desse modo, por mais que afirme aplicar mecanicamente algumas atividades propostas pelo grupo de formação de Belém ou seguir algumas orientações metodológicas quanto a alguns procedimentos para se trabalhar a apropriação do SEA, percebemos que o que há por trás desses modos de fazer da professora são os saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991) que ela detém, mais especificamente, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, o que lhe permite ajustar ao seu fazer cotidiano a sua formação, sendo que os saberes da experiência são os mais evidentes em sua prática.

Considerações Finais

Não resta dúvidas de que a formação de professores é um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional. Ela nos revela muitos aspectos que poderiam nos auxiliar a repensar os programas de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, principalmente nas estratégias formativas dos mesmos, de modo que professores e formadores pudessem dialogar e, conjuntamente, organizar processos formativos vindouros, ancorados, dentre outros aspectos, em questões problemáticas do fazer docente. Além disso, por meio da formação, ainda é possível compreendermos as práticas docentes se ao professor for dado voz, se ele puder, na sua manifestação, verdadeiramente ser ouvido

Essa percepção é plausível pelo viés da busca, pelo mergulho na literatura que trata sobre a formação de professores e o que a envolve, incluindo as práticas e os saberes docentes “fabricados” cotidianamente no “chão da escola, da sala de aula” e pela observação do fazer docente, o que se mostrou evidente na pesquisa que realizamos, a qual revela que o professor não é um mero executor de tarefas pensadas por outrem, como se dá na concepção de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

formação pautada na racionalidade técnica, haja vista que ele tem saberes e é capaz de construir conhecimentos e que os conhecimentos que traz consigo são válidos.

Com a pesquisa, percebemos que a professora da RME Belém tem seu modo singular de “fabricar” suas práticas, ainda que seja reinventando outras que já foram construídas por ela mesma, por seus pares ou até mesmo por pessoas consideradas especialistas em educação, no caso, os formadores do grupo de formação da RME Belém. Assim sendo, podemos dizer que a professora, age taticamente, modificando o que está a sua volta, valendo-se, por muitas vezes, de saberes experienciais, testados e legitimados no seu fazer cotidiano, mesmo que estes tenham advindos dos processos formativos por quais passou.

Dos questionamentos que nós nos fizemos, muitos deles refletem que ainda há muito a ser pesquisado e muito mais a ser descoberto e compreendido acerca da formação docente, incluindo suas necessidades, seus anseios, suas concepções, seus saberes, suas opções, seus silenciamentos. E muito há o que olhar para suas práticas, pois elas nos são reveladoras de um fazer que é próprio de cada professor, práticas imbuídas de saberes vários e extraordinariamente complexos, não se trata apenas de uma questão de por em prática ou não os conhecimentos “adquiridos” nas formações de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: _____. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*. **INRP**, n. 27, p.67-82, 1998.

_____. Escola, cultura e saberes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991. Disponível em: <<http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>>. Acesso em: 3 mar. 2015.