

## **FORMAÇÃO ACADÊMICA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Brunemberg da Silva Soares<sup>1</sup>  
Vinícius Alves de Mendonça<sup>2</sup>

### **Resumo**

A formação de professores envolve diversas instituições de diferentes níveis e etapas do ensino formal regulamentado pela Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Nesse sentido, universidades, faculdades e centros universitários visam preparar profissionais capacitados para o mercado de trabalho e dotados de características específicas às diferentes áreas do conhecimento, que possam contribuir para sua atuação em escolas de Educação Básica, que exercem a função de instrução geral básica de jovens e adultos. Nesta produção, elaborada a partir de experiências docentes e de supervisão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no município de Palmeira dos Índios/AL, discutimos as relações entre ambos os níveis de ensino e as consequências na formação de professores, considerando o PIBID como uma ferramenta de aproximação entre teorias e práticas docentes. Portanto, analisamos as possíveis “lacunas” identificadas na formação de professores de História no município e o processo de iniciação à docência nas atividades do Programa. Autores como Goi (2014), Mesquita e Fonseca (2006), Cerri (2013), Almeida (2018) e Bittencourt (2008) embasaram as reflexões permeadas pelas proposições de Cardoso (1986) e Oliveira (1996) acerca do estudo de campo, principal ferramenta a subsidiar as informações desse estudo.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Ensino Superior, Prática, PIBID, Teoria.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de discussões protagonizadas em assembleias constituídas por educadores, políticos e estudantes. Reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio são expoentes desse processo e visam, gradualmente, aproximar os âmbitos da Universidade e da Educação Básica. Todavia, entraves se apresentam à implementação das propostas, o que demanda estratégias de aperfeiçoamento na formação de professores, e desafios para inserir os futuros professores na

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios (SEMEDE). Supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: brunemberg@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professor da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: viniciusalvesmendonca@hotmail.com.

prática docente, ainda na graduação. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exemplifica uma tentativa, bem-sucedida, segundo educadores e órgãos oficiais (Almeida, 2016), de introduzir graduandos no ambiente de sala de aula e, conseqüentemente, estreitar as conexões desta com o espaço universitário.

As escolas Almeida Cavalcanti e Dr. Gerson Jatobá Leite, localizadas na área urbana do município de Palmeira dos Índios, distante cerca de 130 km da capital Maceió, e vinculadas às redes de ensino estadual e municipal, respectivamente, são instituições campo das atividades previstas no subprojeto do PIBID associado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)<sup>3</sup>. Desse modo, as experiências de supervisão protagonizadas em ambos os estabelecimentos de ensino subsidiaram as reflexões apresentadas nesta produção, organizada segundo uma perspectiva progressista em relação a práticas e políticas educacionais (Sant’Ana Júnior, 1992; Snyders, 1988).

Teoricamente, escritos de autores como Goi (2014) sobre as implicações de experiências educacionais – a exemplo da resolução de problemas – na formação docente; Mesquista e Fonseca (2006) acerca da Universidade enquanto principal centro de formação de professores; Cerri (2013) que analisou a historicidade da formação de professores de História no Brasil; e Bittencourt (2008) sobre fundamentos e métodos do ensino complementaram as considerações norteadas pelas obras de Georges Snyders e Theodor Adorno. Ambos se interessaram por pedagogias humanizadoras e cujos protagonistas, professores e estudantes, pudessem orientar-se ao “esclarecimento”, ou seja, um complexo de “libertação” do estado de ignorância e do tecnicismo positivista, representado pelo conteudismo curricular.

## **METODOLOGIA**

As atividades de supervisão se iniciaram no segundo semestre de 2022, após a seleção dos estudantes e as etapas de planejamento prevista no subprojeto “Memória, identidade e pertencimento: a história local e a formação do professor de história na Uneal – *Campus III*”. Os professores supervisores e as escolas foram selecionadas mediante edital externo publicado pela UNEAL, o que possibilitou o início das atividades nas escolas estaduais Almeida

---

<sup>3</sup> Embora financiado e coordenado pela CAPES, órgão de fomento do Governo Federal, as diferentes universidades brasileiras cujos cursos de licenciatura submetem propostas recebem um percentual de bolsas. Trata-se de uma complexa estrutura organizacional que garante o funcionamento do PIBID.

Cavalcanti e Humberto Mendes<sup>4</sup>. Posteriormente, a Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite se inseriu no conjunto das instituições. Assim, o ambiente escolar, característico pelas dinâmicas cotidianas e intensa diversidade, favoreceu a escolha de metodologias de estudo pautadas em pesquisas de cunho antropológico. A pesquisa de campo, por exemplo, analisada por Oliveira (1996) e Cardoso (1986), ampliou os horizontes à medida que conjugou os exercícios docente e de pesquisa, pois

Um pesquisador capaz de uma ‘boa’ interação com as minorias ou grupos populares será sempre um porta-voz de seus anseios e carências, logo, da sua ‘verdade’. O critério para avaliar as pesquisas é principalmente sua capacidade de fotografar a realidade vivida. Sua função é tornar visível aquelas situações de vida que estão escondidas e que, por virem à luz, são elementos de denúncia do status quo (Cardoso, 1986, p. 95).

O processo metodológico implementado valorizou as experiências enquanto supervisores/docentes, essenciais à compressão das relações entre os níveis de ensino, uma vez que, enquanto graduados, os supervisores vivenciaram a transição entre os âmbitos e suas implicações na formação docente. Além disso, o cotidiano do magistério evidenciou aspectos da “verdade” – considerada enquanto uma limitação dos horizontes de perspectiva próprios ao campo do ensino formal (Bourdieu, 2011) – compartilhada entre profissionais e que passou a ser parcialmente<sup>5</sup> experienciada pelos participantes do PIBID. Oliveira (1996), esmiuçando o paradigma de “olhar, ouvir e escrever”, propôs, ainda, que

os atos de Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do Outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade (Oliveira, 1996, p. 31).

Portanto, buscamos compreender a cultura “de dentro”, na perspectiva das atribuições do PIBID e assim registrar aspectos da formação inicial de professores, foco do Programa e principal demanda discutida na integração entre Educação Básica e Ensino Superior. A metodologia de cunho antropológico intensificou a interiorização de debates e difusão de informações, parcialmente expostas neste trabalho, teoricamente orientado segundo análises progressistas da prática educativa, estas que tanto enfatizam a aproximação entre diferentes

---

<sup>4</sup> O subprojeto do PIBID vinculado a UNEAL tem, atualmente, três escolas de Educação Básica enquanto instituições campo. Na pesquisa, privilegiamos as experiências desenvolvidas nas escolas Almeida Cavalcanti e Dr. Gerson Jatobá Leite.

<sup>5</sup> Os graduandos envolvidos apenas realizam atividades de acompanhamento e execução de projetos. A regência de classe não se encontra no conjunto de atribuições do Programa.

sujeitos oriundos de lugares sociais distintos: professores, graduandos e estudantes da Educação Básica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Embora seja alvo de interpretações e julgamentos diversos, a prática docente se configura como uma das atividades mais relevantes do ponto de vista social (Freire, 1996). Diante de tal importância, bem como dos problemas que lhe são inerentes, a docência costuma fomentar discussões sobre novos caminhos e mecanismos possíveis para o aprimoramento do ensino/aprendizagem. Nos últimos anos, tais reflexões têm confluído para debates sobre reformas curriculares, resultando em modificações de poucos efeitos positivos, tendo em vista que problemas mais centrais, tais como a falta de recursos, salários defasados e condições precárias de trabalho são relegados a um “segundo plano”, em função da alteração curricular e reformas, especialmente em relação ao Ensino Médio (Godoi, 2022).

Não obstante às questões citadas, refletimos sobre as relações entre os níveis de ensino Superior e de Educação Básica a partir de reflexões sobre a formação de professores, tendo em vista atuações no PIBID e experiência docente na Educação Básica. Partindo do pressuposto de que lecionar consiste em produzir artesanalmente os saberes na sala de aula, de modo a encontrar maneiras de tornar os conteúdos inteligíveis aos discentes, possibilitando reflexões, debates e produções em sala de aula (Soares, 1995). Assim, propomos uma reflexão inicial acerca da formação de professor, com destaque ao componente curricular de História.

Um primeiro ponto a se pensar é se a escola é um lugar de reflexão/construção do conhecimento ou de reprodução dos saberes. Esse debate, embora não seja novo, evidencia uma questão que está longe de ser resolvida, tendo em vista a dificuldade de mudança de visão do ensino como mera simplificação e transmissão de conhecimentos, os quais seriam aprendidos/produzidos nas universidades e simplificados/transmitidos nas escolas. Desse modo, seja no senso comum, ou mesmo entre os profissionais da educação, é infrequente a percepção de que a escola, e a educação de modo geral, é um espaço de produção de conhecimentos. Assim, muitas vezes, predomina a concepção é de que a Educação Básica se trata de um espaço de simplificação e reprodução dos saberes (Snyders, 1988).

Para contornar tal dificuldade, um dos caminhos possíveis é a problematização da formação docente e suas possíveis problemáticas<sup>6</sup>. A menção a lacunas na formação de professores costuma resultar em comentários sobre aspectos amplamente discutidos nos cursos de licenciatura e em congressos sobre a temática. Comumente, os tópicos carentes de atenção dizem respeito às dificuldades estruturais das universidades, falta de recursos, desvalorização das licenciaturas e do ensino como produtor conhecimentos acadêmicos, dentre outros. Concordamos com tais pontos, porém, consideramos a distância entre a formação universitária e a atuação na Educação Básica um dos principais problemas.

A separação entre ensino e pesquisa, prática e teoria, torna o curso de graduação em História, por exemplo, muito desafiador. Como resultado, temos uma segregação entre os saberes tidos como “científicos”, a exemplo das leituras e discussão sobre teorias e métodos historiográficos, ou mesmo a produção de textos acadêmicos, e os chamados conhecimentos “práticos”, relegados a um segundo plano e, geralmente, abordados apenas em disciplinas destinadas especificamente ao ensino e nos estágios supervisionados (Goi, 2014). Diante dessa realidade, é inevitável nos questionarmos se os graduados estão realmente preparados para o exercício da profissão. Em caso de resposta negativa, como resolve esse problema?

Nesse sentido, uma política pública que tem apresentado resultados importantes é o PIBID ao possibilitar a inserção “precoce” de graduandos em escolas da Educação Básica pública, “construindo pontes” entre o Ensino Superior e universo escolas. A partir de nossa atuação em Palmeira dos Índios, em parceria com bolsistas do PIBID, graduandos em História pela UNEAL, observamos que o Programa tem contribuído de forma positiva para a formação profissional dos envolvidos, tanto dos pibidianos<sup>7</sup>, como se convencionou denominar tais alunos, quanto dos professores participantes.

Contrastando com o estágio curricular supervisionado, obrigatório nos cursos de graduação, guardadas as devidas proporções e singularidades<sup>8</sup>, o PIBID se configura como uma oportunidade mais duradora e efetiva de inserção e performance no universo escolar. Ao vivenciar, problematizar e atuar, sob a orientação do professor supervisor, o graduando se depara com a possibilidade de problematizar seu lócus de atuação, transformando a sala de aula

---

<sup>6</sup> As reflexões sobre a formação de professores de História tiveram como base experiências próprias e contatos com docentes recém-formados e/ou em formação que atuam na Educação Básica em Palmeira dos Índios, principalmente com bolsistas do PIBID.

<sup>7</sup> Epíteto atribuído aos graduandos participantes do Programa.

<sup>8</sup> Os estágios se diferenciam do PIBID em razão das dinâmicas distintas e do limitado tempo das atividades. No caso, os primeiros se encontram restritos aos componentes curriculares das licenciaturas e o PIBID se estende por cerca de 18 meses de atividades.

em um laboratório e a escola em um “campo de produção, construção e apropriação de conhecimento” (Noffs; Rodrigues, 2016, p. 362).

Nas instituições de ensino Escola Municipal Dr. Gérson Jatobá Leite e Escola Estadual Almeida Cavalcante, constatamos que os espaços educacionais e seus elementos enquanto objetos de estudo e intervenção pedagógica tem contribuído para a formação dos pibidianos, seja do ponto de vista da reflexão crítica sobre a docência e seus desafios e possibilidades, seja na percepção de que a pesquisa e a produção acadêmica podem, e devem, trabalhar de forma conjunta e em uma relação de igualdade de importância.

Como resultado de sua atuação no PIBID, podemos destacar o exemplo de graduandos do primeiro ano do curso de História da UNEAL que tiveram contado com o universo escolar, nas escolas. Enquanto protagonistas no fazer pedagógico, realizaram pesquisas que resultaram em produções acadêmicas a partir de estudo bibliográfico, observação participante, atuações em sala, realização de entrevistas e análise fotográficas, sob a orientação dos professores supervisores e através da leitura sistemática de teóricos sobre as temáticas estudadas<sup>9</sup>.

Evidenciamos, a partir desse exemplo, que o PIBID opera como um fator de diminuição da distância entre a pesquisa e o ensino, pois, ao revés do pensamento classificatório e segregacionista entre teoria e prática, observamos que demonstra na prática a possibilidade de atuação conjunta entre os saberes acadêmicos/científicos e a atuação docente. Desse modo, tem contribuído para o incentivo e fomento a pesquisas sobre o ensino e suas complexidades, resultando em reflexões constantes sobre o fazer pedagógico e a adoção de uma postura investigativa pelos graduandos envolvidos no programa.

Essa perspectiva é muito importante para romper/superar os limites estabelecidos entre o pesquisador, acadêmico, e os professores da Educação Básica. Perceber a aula como a construção de uma operação historiográfica legítima se torna muito importante para superar a fragmentação que historicamente permeou a formação de professores de História. A separação entre os conhecimentos considerados “científicos” e “práticos” não apenas limitou/limita a visão crítica sobre disciplina e suas possibilidades, mas também relegou/relega a aplicação e a vivência do conhecimento histórico a um plano secundário.

A perspectiva de que aprender e fazer História é também ensinar reforça a ideia de que essas práticas são intrinsecamente interligadas, minando qualquer tentativa de separação hierárquica. Como afirma Mattos (2006), escrever (geralmente entendido como pesquisa

---

<sup>9</sup> Os graduandos participantes do PIBID publicaram diversas produções acadêmicas, publicizando o resultado das experiências educacionais e das atividades de pesquisa durante os dois primeiros semestres desde o início das atribuições em 2022.

científica) e lecionar (ensino) são faces complementares da atuação do professor de História, uma vez que, ao contar uma história através de uma aula, também estamos construindo história. Nesse sentido, a prática docente se torna uma forma de fazer história, e é somente ao realizar essa história através das aulas que nos tornamos professores. Essa percepção ressalta que, ao abordarmos os conteúdos de forma autônoma, crítica e autoral, estamos exercendo a autoria em sala de aula (Mattos, 2006).

Todavia, essa perspectiva muitas vezes encontra resistência no ambiente profissional, no qual é visível a existência de diferenças e distâncias entre os professores de nível básico e os pesquisadores, vistos como “produtores de conhecimento”. Conforme apontado por Bittencourt (2008), a distinção pode se manifestar entre um professor de Ensino Fundamental e um pesquisador em processo de Mestrado, Doutorado ou mesmo um graduando dedicado exclusivamente a pesquisas documentais, por exemplo. Aqueles que se engajam em leituras e debates teóricos frequentemente são vistos como atores da construção e “evolução” do conhecimento histórico, enquanto os envolvidos com o ensino, muitas vezes são percebidos como simplificadores e transmissores de conteúdo.

Portanto, a integração entre ensino e pesquisa oferece uma oportunidade para superar a separação percebida entre diferentes papéis na prática/produção da História, unindo a riqueza da “construção” de conhecimento com a habilidade de transmiti-lo de maneira significativa (Mattos, 2006; Bittencourt, 2008). A assertiva de que para ensinar criticidade é preciso ter pensamento crítico, pois “ninguém ensina o que não aprendeu ou não teve a chance de compartilhar” (Ribeiro; Mendes, 2016, p. 133), é fundamental para tal percepção, pois, ressalta a importância de educadores que não apenas possuam habilidades técnicas, convencionalmente chamada de didática, mas também tenham sido formados com a capacidade de questionar e analisar os conteúdos discutidos/construídos em sala de aula.

Conforme destacado por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Adorno e Horkheimer (1985), o contexto educacional da contemporaneidade demonstra que a competência técnica por si só não é suficiente para abordar os complexos desafios inerentes à profissão de professor. Portanto, a integração entre ensino e pesquisa proporcionada pelo PIBID não apenas enriquece a prática docente, mas também prepara os educadores para lidar, de maneira mais abrangente e crítica, com as demandas da educação, contribuindo para evidenciar a importância da pesquisa enquanto pilar da formação, da reflexão sobre a prática docente e da própria atuação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atividades do PIBID ainda estão em andamento nas escolas campo, o que contribui para os resultados esboçados na pesquisa e expostos neste trabalho, bem como para outras possibilidades. Todavia, existem elementos que caracterizam o tema abordado e que, apesar das discussões contemporâneas, permanecem enquanto questões na formação de professores. O “encastelamento” da Universidade ou o distanciamento ante o ensino básico exemplificam o processo e dificultam as conexões entre teoria e prática. Os reduzidos investimentos na formação e valorização de professores – se comparados a demais profissões de nível superior – também expressam a dificuldade em protagonizar um ensino crítico e humanizado.

Portanto, as escolas Almeida Cavalcanti e Dr. Gerson Jatobá Leite, apesar das peculiaridades e dificuldades compartilhadas com outras instituições escolares brasileiras, apresentam-se como campo de pesquisa e de experimentação de possibilidades relacionadas à formação de professores, não apenas durante exercícios cotidianos, capacitações e estágios supervisionados, mas também nas propostas financiadas pela CAPES com a finalidade de incentivar e aperfeiçoar a formação de professores. Além disso, o PIBID, enquanto principal<sup>10</sup> elo entre realidades, tem aumentado as interlocuções e, sobretudo, estudos sobre as vivências e experiências vivenciada na sala de aula, espaço finalístico de grande parte dos profissionais da educação formados na Universidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do Pibid**: narrativas e práticas. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORDIEU, Pierre. O campo político. *In*: **Revista Brasileira de Ciência Política**. Revista do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília. N. 5, 2011, p. 193-216.

---

<sup>10</sup> A Residência Pedagógica, espécie de extensão das experiências no PIBID, também se destina às atividades de pesquisa e ensino, aprofundando vivências através da regência supervisionada. Assim, ambos os programas tendem a se complementar na formação de professores e aproximar Universidade e Educação Básica.

CARDOSO, Ruth C. L.. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. *In*: CARDOSO, Ruth C. L. (Org.). **A aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-106.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *In*: **história, histórias**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Vol. 1, n. 2, 2013, p. 167-186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOI, Mara Elisângela Jappe. **Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na Educação Básica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GODOI, Wellington da Silva. **A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto E o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *In*: **História Unisinos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Vol. 10, n. 3. p. 333-343. 2006.

NOFFES, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *In*: **Revista e-Curriculum**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Vol. 14, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever. *In*: **Revista de Antropologia**. Revista do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Vol. 39, n. 1, 1996. p. 13-37.

RIBEIRO, Rosa Renilson; Luís César Castrillon Mendes. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. *Fato e Versões*, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016

SANT’ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de. **O anjo, a tempestade e a escola**: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA, 1988.

SOARES, Maria Teresa Carneiro. **Matemática escolar:** a tensão entre o discurso científico e o pedagógico na ação do professor. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

