



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: SINTONIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Kátia Cristina da Silva
Natássia de Oliveira
Sonia Fátima Leal de Souza

Este artigo tem por objetivo apresentar ações desenvolvidas no município de Santa Rita do Pardo, que têm como ponto forte a formação continuada de professores alfabetizadores. Trata-se de dois estudos: um recorte de um projeto de mestrado, que se propõe estudar a formação continuada - teoria e prática: articulações a partir do olhar docente -, que está sendo desenvolvido em 2021; um segundo, também recorte de outro projeto de formação continuada, este proposto a todos os professores da rede de ensino realizado entre 2018 e 2019. A metodologia desenvolveu-se a partir dos pressupostos teóricos de Charlot (2000), Perrenoud (2000), Saviani (2013), Tardif (2014) e Franco (2015), por meio de uma pesquisa etnográfica. Utilizamos, para a coleta de dados, entrevistas com professoras do município citado. Constatou-se que os sujeitos buscam aperfeiçoamento profissional, mas ainda apresentam concepções teóricas alicerçadas em um modelo tradicional em que práticas significativas e humanizadoras, inseparáveis no processo de ensino, não são incorporadas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação Continuada. Saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste artigo, relatar alguns pontos marcantes dos saberes docentes colocados em evidência na sala de aula que encontram-se cristalizados nas práticas pedagógicas e que foram observados durante um projeto de formação continuada desenvolvido no município de Santa Rita do Pardo, interior do estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2018 e 2019.

Num primeiro momento, nossas atenções se centraram no aspecto teórico sobre os saberes docentes e a formação continuada, com ênfase nas práticas pedagógicas. Em



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



seguida, dissertamos sobre as ações desenvolvidas, sobre os objetivos e resultados alcançados e, ao final, elaboramos nossas considerações.

A metodologia escolhida nessa pesquisa foi a etnográfica, com entrevistas direcionadas a duas professoras sujeitos da pesquisa. O aporte teórico que subsidiou os estudos centrou-se em Charlot (2000), Perrenoud (2000), Tardif (2014), Franco (2015) e Saviani(2013).

A concepção de formação de professores é bastante frágil no contexto educacional. Percebe-se que, apesar de muitas discussões, há muitas ações a serem colocadas em prática com relação ao tema. Neste sentido, existem inquietações que permeiam a prática docente a respeito do significado da formação de professores e o processo de ensino – aprendizagem. Tal assunto merece atenção e é justamente neste sentido que os participantes da investigação acreditam poder contribuir.

É importante salientar que o assunto aqui tratado busca contribuir para a aprendizagem do professor no contexto da formação, como um processo de aquisição dos saberes, para a eficácia (ou a melhoria) do processo dialógico, indutivo, capaz de resultar numa ação transformadora para docentes e discentes.

O espaço educativo deve destinar-se à construção de novos saberes e aprendizagens, contribuir para o crescimento e o respeito, para, assim, descobrir que estratégias os educadores devem desenvolver efetivamente para melhorar a sua prática no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, os professores percebem os momentos formativos e o ato de ensinar como formas distintas, e não relacionados.

É preciso propor ao corpo docente reflexões e discussões sobre as contribuições de momentos formativos, pois o conhecimento que circula nas práticas pedagógicas, em muitas situações, é fragmentado, insignificante, com memorizações alienantes. Por quanto interessa à profissão docente, faz-se necessária a busca por conhecimentos para agregar às práticas pedagógicas.



O impasse entre teoria e prática deixa os docentes nessas duas unidades tentando se equilibrar, ora aceitando, ora refutando essa junção tão importante no fazer da sala de aula. Entretanto, evidências indicam que na atualidade é enorme a distância entre elas.

2 A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES SABERES DOS PROFESSORES

A educação é um processo de humanização, através do qual a criança se constrói enquanto ser humano. Já a prática social é constituída por diversas instituições da sociedade. “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVANI, 2013, p. 422).

A prática educativa parte da prática social, e só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos. O método está inserido no contexto social do qual ambos, professores e alunos, participam. Todavia, cada um ocupa posições distintas para buscar a compreensão e a solução das problemáticas advindas do meio social, utilizando instrumentos teóricos e práticos.

Segundo Saviani (2013):

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (LDB/96), destaca, no art. 1º, que a Educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Esse documento estabelece o princípio norteador da escola que tem o dever de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às suas demandas.

A instituição escolar possui uma organização sistemática e intencional, e ela é firmada no trabalho de professores e alunos. É necessário, porém, resgatar a importância



da escola, reorganizando o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, que é a especificidade da educação escolar, considerando que o processo do saber está centrado nas relações que os alunos estabelecem em suas afinidades, sejam elas pessoais ou sociais, sendo a escola a responsável na mediação deste saber que a criança tem e que precisa ser sistematizado. Conclui o mesmo autor:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2013, p. 20)

O papel da instituição escolar consiste em socializar o saber sistematizado, ou seja, não diz respeito a qualquer tipo de saber; é um conhecimento elaborado e não espontâneo; um saber sistematizado e não um saber fragmentado, ou seja, descontextualizado. Assim, a escola se faz necessária para propiciar a aquisição dos instrumentos que permitem o acesso ao saber elaborado, através da transmissão e da assimilação, de modo que a criança passe do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos.

Segundo Charlot (2000), a idéia de saber implica a (ideia) de sujeito, a (ideia) de atividade de sujeito, de modo que sua relação do sujeito consigo mesmo deve desfazer-se do dogmático subjetivo, da relação desse sujeito com os outros que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber. O saber se dá a partir da mobilização, da atividade e do sentido, pois o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito, e o saber é produzido em uma relação com ele mesmo e com os outros, através de relações internas individuais e de relações sociais.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63)



Diante do exposto não podemos deixar de levar em consideração o saber docente, somos sabedores que o professor é a peça fundamental para que ocorra a sistematização do saber que esse sujeito traz consigo, e o professor também tem é um sujeito dotado de diferentes saberes.

Segundo Tardif (2014), o saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial; na verdade, ele é plural, sendo formado pela fusão de vários saberes. Os saberes aprendidos no decorrer da formação inicial são saberes denominados de saberes da formação profissional. Para ele, há ainda outros tipos de saberes que formam o conjunto de saberes docentes, como os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes disciplinares também são desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino, específicos para cada área. Por outro lado, os saberes curriculares se manifestam nos programas escolares criados pelo sistema educacional e que norteiam o professor na forma de planejar, ensinar, aplicar e avaliar. Já os saberes experienciais são os mais evidenciados por Tardif, pois eles não são transmitidos por instituições ou programas escolares, mas são desenvolvidos durante a prática docente.

Esses são os saberes específicos que cada professor desenvolve em seu trabalho cotidiano. Segundo o autor, “[...] 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 saber-ser.” (2014, p. 39).

A profissionalização do professor se dá quando ele articula os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional e, dessa forma, desenvolve seus saberes experienciais, os quais são os que de fato representam seu conhecimento docente. Observa-se que todos os saberes são essenciais para o desenvolvimento do professor, o que explica a importância da integração entre os saberes:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).



Assim, o saber experiencial é de maior relevância, pois é o alicerce da prática, e é na prática que o professor desenvolve sua formação. Enfim, o conhecimento aprofundado do professor sobre o objeto de estudo é imprescindível para desenvolver boas práticas pedagógicas, e disso a formação inicial sozinha não dá conta.

Os saberes elaborados são transformados em escolares. Esse é um processo pelo qual se selecionam os saberes sistematizados e organizados de forma que permitam aos alunos assimilar tais conhecimentos. De acordo com Perrenoud, (2000 p. 25), para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados.

Portanto, a formação continuada é de suma importância, mesmo diante das fragilidades do processo formativo de ensino e aprendizagem do professor, pois é através da formação continuada que o docente adquire novos conhecimentos para reestruturar sua prática pedagógica.

É sobretudo na formação continuada que o professor tem oportunidade de discutir com seus pares as práticas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, o que Tardif chama de saberes experienciais, momento para eles de troca de experiências, de análise para se adequar a uma teoria. Isto tudo quer dizer que não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática. As duas caminham juntas e os docentes se apropriam dessa concepção a partir dos debates sobre suas experiências diárias. É nesse momento que eles constroem a práxis.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA É NECESSÁRIA

Os processos de formação continuada de professores iniciam-se nos anos 1970, momento em que cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, cada um buscava aquilo que acreditava contribuir para a sua formação. O processo começa a ganhar força



nos anos 80, quando os programas de formação continuada de professores são criados (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) destaca que durante os anos de 1980, 1990 e 2000 se realizaram centenas de programas de formação continuada para professor. Sua análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentavam novas propostas e reflexões que podiam ajudar a construir o futuro dessa formação.

De acordo com o autor, observa-se que a formação continuada começa ganhar força no ano de 1997 e vai sendo aperfeiçoada até o momento atual. Observa-se que a formação continuada faz necessária; assim, essa formação não pode ser vista apenas como um treinamento ou capacitação de professores, mas como uma área do conhecimento que exige a investigação teórica e prática na organização do trabalho pedagógico.

Ainda segundo Imbernón (2010), embora as modalidades formadoras costumem ter caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula, nem potencializar o desenvolvimento profissional. Como reforça Perrenoud:

Desde seu surgimento, a formação contínua dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um desvio reflexivo. Essa evolução não está acabada, e em alguns formadores permanecem em uma relação normativo-prescritiva com as práticas: ignoram o que realmente fazem, em classe, os professores que eles formam. Alguns até se organizam para não sabê-lo, o que facilita significativamente seu trabalho, dispensando-os de se ocuparem da distância entre o que eles propõem e as práticas reais dos professores (PERRENOUD, 2000, p. 157).

O professor precisa ser ouvido na construção do planejamento da formação continuada, pois seria a oportunidade de que ele disporia para falar de suas angústias. De fato, somente quando os professores participarem de forma ativa é que a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma obrigação ou uma atividade supérflua. Diante disso, a postura crítica que se espera desse profissional será



alcançada por uma formação baseada num diálogo que estabeleça relação entre a teoria e a prática.

Nesta questão problematizadora entre teoria e prática, teoria *versus* prática, os docentes situam-se nestas duas unidades, tentando se equilibrar, ora aceitando, ora refutando essa junção tão importante no fazer da sala de aula. Entretanto, evidências apontam ser na atualidade enorme a distância entre elas. Somando-se a essa problemática, tem-se a sociedade que diz valorizar a importância do professor, mas se mostra contraditória ao desprestigiar a ciência como um todo.

Diante dos fatos citados, a formação continuada faz-se necessária para os professores entenderem que a teoria e a prática caminham juntas e que a junção das duas transforma teoria e prática numa práxis.

Franco, Gilberto e Campos (2017) afirmam que a práxis se coloca como perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicação das intencionalidades, abertura para novas interpretações.

A práxis, como exercício pedagógico, permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. Pensar a práxis é pensar a forma como se organizam e se estruturam ações e reflexões de acordo com o currículo, que, por sua vez, ajuda o aluno a compreender as relações que ele estabeleceu com o saber, utilizando o caminho do diálogo.

Segundo Perrenoud (2000), a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação, que estabelece a *posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada, podendo tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas.

Além da atitude crítica, o futuro profissional deverá ter comportamento comprometido, que se caracteriza pela capacidade de opção. Desenvolver a capacidade de escolher e criar novos caminhos, novas formas, novas concepções em educação significa



formar pessoas capazes de romper com a massificação que molda e distorce o poder de captar a realidade concreta.

As práticas pedagógicas abarcam o planejar e o sistematizar, considerando que os processos de ensinar e aprender ocorrem por meio dessa sistematização de saberes que se configuram na mediação com o outro, ou seja, considerando as relações estabelecidas entre professor, aluno, currículo, em que a escola é o espaço onde se impõem as relações de uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e constrói categorias para ensinar. A esse respeito, Franco (2015) advoga o seguinte entendimento:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p. 608).

Nesse sentido, defendemos um permanente esforço de reflexão, não apenas como atividade puramente intelectual, mas, sobretudo, a reflexão que conduz à prática. A ação só será autêntica práxis se o saber de que dela resulta for objeto da reflexão crítica.

2.2 DIFERENTES SABERES DO PROFESSOR: A TEORIA E PRÁTICA EM PROCESSO

As experiências baseadas nos diferentes saberes dos professores sujeitos dessa pesquisa e discutidas nesse trabalho é um recorte da Formação Continuada em Serviço, que foi realizada nos anos de 2018 a 2019, entre todos os professores do município. Entretanto, neste relato são apenas de duas professoras.

O relato das professoras centrou na utilização de seus diferentes saberes que foram mobilizados por elas nos momentos da realização das práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, as professoras tiveram que fazer um retrospecto memorial para pensar sobre os diversos saberes que contemplam a profissão professor.



O projeto de formação continuada proposto para ser desenvolvido no município carregava um divisor de águas, pois visava à humanização do ser humano, que envolvesse os estudantes em projetos significativos para as suas vidas, que aliasse a teoria e a prática de forma concomitante no processo cotidiano.

Partindo dessa concepção, a formação continuada se propôs a discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que é uma questão central na prática pedagógica, por remeter à questões relacionadas ao que ensinar (conteúdos), a como ensinar (modo de organizar o ensino) e porque ensinar (finalidade da educação escolar). Diante dessas concepções, as professoras precisavam se atentar para a sua cultura, os seus diferentes saberes que consciente ou até inconscientemente estavam cristalizados no entremeio aos aspectos político e pedagógico do fazer docente.

Segundo Tardif (2002, p, 03),

Os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) os quais o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) daqueles saberes adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais).

Vimos que as professoras entrevistadas se manifestaram de forma consciente mencionando que os saberes mais utilizados em suas práticas são as da experiência, aqueles conhecimentos citados por Tardif (2002) como saberes experienciais.

A professora X de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental mencionou que:

Tudo o que eu aprendi na sala de aula eu tento passar para os meus alunos, com base no que eu aprendi, até hoje a minha professora de português ela me ensinou muito o método de exercícios, ela passava muito exercício, então eu consegui aprender a língua portuguesa através dos exercícios que ela passava pra mim, isso eu tento passar para os meus alunos também da mesma forma, exatamente como eu fazia, então eu copio isso, pra ensinar os meus alunos então eu acho que eles aprendem com isso, através dessa experiência que eu tive com os meus professores de muito tempo atrás. (Diário de campo da pesquisadora, 2021)

Surge a importância de a escola repensar o seu papel social, pois, além desse saber experiencial focando nos saberes



da experiência são aqueles construídos a partir de um saber teórico sobre o ensino, são os saberes profissionais. Torna-se imprescindível trabalhar com o saber sistematizado, utilizado nas práticas sociais e nos demais conhecimentos, saberes docente..

Constatamos, no entanto, que a professora entrevistada, exibe um discurso franco e sincero, demonstrando ainda que possui dificuldades em trabalhar com os saberes que envolvem o método e a técnica, cristalizados nos saberes profissionais, teóricos pertinentes à ciência da educação.

Importante verificar, no início do curso de formação, realizado no município, as resistências em ampliar os conhecimentos partindo de uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano, porém, no decorrer dos estudos verificou-se um pequeno interesse em querer aprofundar os saberes teóricos, dando visibilidade, em suas práticas, que paulatinamente se operava uma mudança de comportamento por parte dos professores. Observe a professora Y:

Os resultados nem sempre eram os esperados, pois, na verdade, sabia que faltava uma direção para ampliar e direcionar o que já aplicava nas aulas em alguns momentos. Ao passo que as formações foram ocorrendo, uma nova visão sobre os conhecimentos teóricos e a visão interdisciplinar em textos e atividades me fizeram ter curiosidade e também querer incluir na minha prática em sala de aula. (Dário de campo da pesquisadora, 2021).

Uma nova mudança de postura começava a despontar na sala de aula sobre a importância dos saberes profissionais. Por vontade própria e pelas muitas ações de conquista e chamamento da equipe de formadores, a professora menciona uma visível mudança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se constatar que as práticas pedagógicas ocorrem gradativa e continuamente graças às relações estabelecidas entre os sujeitos, à troca de experiências e aos estudos específicos para a função do professor. Entretanto, esses profissionais



possuem algumas dificuldades relacionadas aos diferentes saberes d professor, sendo o mais utilizado, os saberes experienciais, tanto os que outrora foram ensinados enquanto alunos , como também as experienciais adquiridas por meio das práticas com outros colegas de profissão e, portanto, como já mencionado, conforme eu aprendi, eu ensino.

Oportuno salientar que nossa pretensão não foi apontar erros e acertos, nem realizar uma pesquisa de cunho avaliativo, mas investigar os diferentes saberes dos professores e quais são os mais utilizados nas práticas pedagógicas do profissional com a finalidade de compreender suas concepções a respeito da pesquisa em relação às práticas pedagógicas com a formação continuada desenvolvida no município de Santa Rita do Pardo, em busca por melhores formas de ensinar e de aprender.

Implica, sobretudo, em face dos resultados alarmantes da educação brasileira, especialmente no ensino fundamental, a necessidade de construção plena e autônoma dos seus sujeitos: professores, estudantes e a cultura, valorizando os momentos de formação como contextos criados para aprendizado, discussões, trocas, conversações, ações necessárias para o crescimento do profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 19ago. 2021

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). *Práticas pedagógicas: pesquisa e formação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 601-614, 2015.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Tradução: Juliana dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora”

04 a 06 de novembro de 2021



Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.