

# PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS E DIÁLOGOS SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Gilza Maria Zauhy Garms

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de

Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente

Eixo Temático: Formação inicial e continuada de professores para a

educação básica

## 1. Introdução

Este texto apresenta um estudo que tem como objetivo a profissionalização na educação infantil, a partir da interlocução colaborativa entre profissionais em exercício, alunos da pedagogia e professores universitários. Relatos, escritos e orais, da rotina da educação infantil e da prática pedagógica são objetos de avaliação.

A investigação sobre o potencial da narrativa nas pesquisas educacionais e a sua utilização como método de interpretação das histórias são fundamentadas nos estudos de GALVÃO (2005), REIS (2008), GOODSON (2008) e JOSSO (2006). O processo de elaboração dos relatos e os diálogos sobre eles fornecem elementos significativos para o universo da pesquisa educacional e a formação dos envolvidos.

Este estudo faz parte de um projeto que agrega professores e gestores em exercício da rede municipal de ensino que atuam em cidades de médio e pequeno porte localizadas no Estado de São Paulo, futuros professores (alunos da Pedagogia), mestrandas em educação e docentes da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp.

Estas pessoas têm em comum o interesse em trabalharem com a pesquisa, tendo como objeto de estudos a educação infantil. O grupo foi estruturado, em 2010, com uma motivação especial, a de investigar a realidade da educação infantil, a partir de relatos da prática educativa de profissionais com experiências diversificadas. Não houve uma seleção de escolas, ou convites para participação. O grupo foi formado a partir do desejo manifesto pelos seus membros de refletir sobre as práticas cotidianas em instituições de

educação infantil. A finalidade é ouvir o profissional e incentivar a tomada de decisão que qualifique as experiências em curso por meio da discussão entre os pares e de leituras teóricas.

Segundo Reis (2008) o ato narrar ou relatar traz as seguintes implicações aos professores: tomada de consciência do que se sabe e precisa aprender; reflexão e questionamento das suas competências e ações; estabelecimento de compromissos; definição de metas e desejo de mudança.

A escolha desse tipo de abordagem surge para entender melhor os processos de formação dos profissionais envolvidos,

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2006, p.27).

Para Josso, os sujeitos em seus relatos, vão, mesmo que, às vezes, de maneira não consciente, deixando indícios em relação à sua formação e de suas constituições enquanto profissionais da educação infantil. Nesse processo adquirirão um sentido de reflexividade o que permite estabelecer a relação entre os dois pólos – sua formação e sua constituição – o que favorece a compreensão das razões de suas ações.

Na concepção de GALVÃO:

[...] a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência. A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal. (2005, p. 328)

Goodson (2008, p. 30) avalia com propriedade que “[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. Ressalta-se a iniciativa de dar voz aos profissionais da educação infantil (professor e gestor), valorizar os seus saberes, principalmente os saberes oriundos da experiência. Tardif (2000) considera que os saberes docentes são plurais e heterogêneos.

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade,

assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p.14)

Assim, pode-se afirmar que a relevância deste tipo de pesquisa encontra-se nesse olhar que se volta para si mesmo e ajuda o indivíduo a entender seu caminhar, a redimensionar seu processo de formação, a tomar consciência dos condicionantes sócio-históricos e do outro em sua própria constituição.

Para o aprofundamento de estudos, foi feita a leitura de materiais que abordam a educação infantil, como por exemplo: documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006); a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

Além destes documentos merecem destaque os estudos sobre: o cotidiano, rotinas e fazeres na educação infantil; o tempo e espaço na organização do ambiente institucional; o brincar e as interações simétricas e assimétricas presentes no contexto educacional e a construção do projeto pedagógico norteador do planejamento, execução e avaliação dos conteúdos/atividades no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste quadro, também ocupam lugar estudos sobre os valores-chaves para uma educação de qualidade por se constituírem vetores para a construção de um currículo/proposta pedagógica que tem como eixo a criança no centro do planejamento curricular, considerada como sujeito histórico e de direitos. Os caminhos da ação-reflexão-ação percorridos são tecidos alinhavados com o objetivo de montar um arranjo de práticas que buscam intercalar os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade, por meio de relações sociais que as pequenas e os pequenos desde bem cedo estabelecem com os professores.

A valorização dos saberes da experiência tem permitido um avanço na qualificação profissional desde que haja um espaço de diálogo com as teorias educacionais no sentido de aprofundá-las, de encontrar respostas aos desafios concretos vividos em sala de aula.

Neste sentido, este estudo tem como objetivos:

- Criar espaços para interlocução colaborativa entre profissionais da educação infantil em exercício, alunos da pedagogia e professores da universidade;
- Refletir sobre a realidade da educação infantil, a partir de relatos da rotina da instituição e da prática pedagógica de profissionais (gestores e professores) que atuam neste âmbito;
- Evidenciar os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas e contribuam para a profissionalização na educação infantil;
- Investigar sobre o potencial da narrativa nas pesquisas educacionais;
- Colaborar para a formação profissional (acadêmica) complementar dos alunos (Pedagogia), tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino na graduação, integrando a Universidade e a comunidade.
- Investir na formação continuada e inicial de profissionais da educação infantil tendo como propósito o atendimento de qualidade às crianças pequenas.

Vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento à criança pequena, como mostrou uma revisão de literatura (SCARR; EISENBERG, 1993, apud BARRETO, 1995).

Boldarine (2010) em sua dissertação de Mestrado “Representações, narrativas e prática de leitura: um estudo com professores de uma escola pública” questiona que ainda falta dar mais atenção, nos estudos que procuram contribuir com uma maior reflexão sobre a educação, a uma parte colocada quase sempre em segundo plano: a equipe dos profissionais da educação que no dia a dia, entre acertos e erros, procura registrar os acontecimentos, historiar e fazer a educação alcançar seus objetivos. Goodson (2008) pontua que:

[...] muitas das atuais reformas do ensino, teorias de mudança e desenvolvimento profissional começam com a premissa de que, já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso). Mantém-se também a premissa de que a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmada com uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos irá inevitavelmente melhorar os padrões escolares. O professor é posicionado como uma parte importante desse sistema de transmissão, mas os aspectos técnicos do profissionalismo do professor são enfatizados e não sua *biografia profissional* (grifo do autor) – as missões e envolvimento pessoais

que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado. (GOODSON, 2008, p.108)

Kramer (2002) a partir dos seus estudos sobre a história da formação de professores, aponta que cursos esporádicos e fortuitos não apresentam resultados significativos, nem do ponto de vista da progressão da carreira profissional, nem do ponto de vista pedagógico. Nessa perspectiva, compreende-se que os processos de formação devem ser entendidos como prática social de reflexão contínua e coerente, por isso, que o principal material de análise selecionado para esse estudo, é a abordagem das narrativas.

## **2. Relato de situações vividas: organização dos saberes, reflexão sobre a experiência, apropriação de significados e transformação da prática docente**

Para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos gestores e professores que atuam na educação infantil, os profissionais são convidados a elaborar um texto sobre a sua rotina diária. Deste modo, é feito um relato escrito individual em que o profissional aborda um dia de trabalho na educação infantil, desde quando chega à instituição até o momento em que vai embora. Trata-se de um relato detalhado com a descrição pormenorizada da rotina na instituição. São descritas as práticas, as ações, as iniciativas peculiares, bem como expostas as tensões, os dilemas e os acertos na concepção do narrador. Após a redação é feito o relato oral para todos os membros do grupo. No final do relato é aberto um espaço para o diálogo. As experiências subjetivas se mostram para o olhar do outro e ao mesmo tempo são repensadas pelo narrador. Trata-se de um momento coletivo para a discussão sobre o complexo fenômeno de cuidar e educar pautado em experiências contextualizadas.

Vários pesquisadores têm reconhecido a potencialidade do emprego da narrativa no contexto da Educação, especialmente como metodologia de investigação e formação de professores. Galvão (2005, p. 327) reconhece “três potencialidades da narrativa – como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação”. Todas estas potencialidades são pertinentes para este trabalho.

Não obstante, não há um consenso entre os estudiosos sobre o significado da narrativa. Reis (2008, p.2) avalia com propriedade que:

Academicamente, o termo narrativa diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. As histórias são caracterizadas por um argumento envolvendo (1) personagens, (2) um princípio, um meio e um fim, e (3) uma sequência organizada de acontecimentos.

Alguns especialistas da área da literatura estabelecem uma distinção clara entre narrativa e história (CULLER, 1975). Na sua opinião, a narrativa é um texto organizado constituído por uma história (os acontecimentos, as personagens e os cenários) e por um discurso (a forma de apresentação ou narração da história). Contudo, muitos especialistas e investigadores na área da educação utilizam uma definição mais abrangente de narrativa que não se limita a uma característica estrutural dos textos. Para eles, a narrativa é inerente à acção humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo. Desta forma, atribuem grande valor ao contexto em que se conta a narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina (CONNELLY e CLANDININ, 1988; ELBAZ, 1983, 1991).

Para Clandinin e Connelly (1991), os termos narrativa e história qualificam um fenómeno básico da vida e da educação. Embora apresentem estes termos como sinónimos, explicitam contextos específicos para a sua utilização. Assim, propõem a utilização: a) do termo história quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos; b) do termo narrativa quando se referem à investigação ou à metodologia de investigação. Outros autores da área das ciências sociais tratam estes termos como equivalentes (CARR, 1986; POLKINGHORNE, 1998).

No campo da educação as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa (CLANDININ e CONNELLY, 1991; EGAN, 1986; GALVÃO, 2005; PRESKILL e JACOBVITZ, 2001; ROLDÃO, 1995).

É fundamental dar voz aos sujeitos, pois ao relatarem o cotidiano do seu trabalho os profissionais dão pistas para interpretação das suas concepções teóricas, do seu papel diante da formação das crianças, da relevância que atribuem ao seu trabalho. Na concepção de Elbaz (1990 apud GALVÃO, 2005, 329) as “[...] histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido”.

Nóvoa (1993) considera as abordagens (auto) biográficas, as quais incluem as narrativas, como uma renovação no campo científico que destaca o sujeito e suas vivências. Para o autor:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico... a nova atenção concedida [para esse

tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p.18)

Os relatos dos profissionais da educação infantil revelam os recursos físicos e materiais disponíveis nas instituições, mas principalmente como e quando os profissionais fazem uso dos equipamentos, dos materiais e do espaço físico. Busca-se elucidar a atenção dada à organização do espaço pelas instituições, tendo como parâmetro os documentos oficiais e estudos que o consideram como um importante componente curricular.

São evidenciados como os profissionais distribuem as atividades no decorrer do tempo, as metodologias adotadas, o processo de ensino e aprendizagem, os critérios e formas de avaliação. São indicadas as posturas diante dos episódios de indisciplina e/ou preconceito e dos momentos de silêncio em consideração aos vários significados que lhes são inerentes. São expostas as normas explícitas e implícitas de organização do trabalho e de convivência. São relatadas as maneiras como recebem e despedem-se das crianças; como organizam o espaço de sala de aula; vivenciam as regras; os acordos coletivos; as subordinações; as maneiras de conquista por autonomia; as principais dificuldades, as carências; os conflitos; os saberes; as queixas; os avanços.

A partir dos relatos pode-se constatar como os profissionais organizam sua rotina de trabalho junto às crianças pequenas. Barbosa (2001) aponta que as rotinas se fazem presentes na organização do trabalho desenvolvido na educação infantil e podem ser vistas como controladoras devido ao caráter de reprodução, mas também podem ser potencializadoras e geradoras do novo. Aborda a questão identificando sua presença nas pedagogias visíveis e nas pedagogias invisíveis propostas por Bernstein (1984) e avança em relação ao autor propondo as pedagogias explícitas e implícitas.

[...] as *pedagogias* invisíveis centram sua atenção no conhecimento do educador em relação aos estágios do desenvolvimento das crianças, na sua prontidão, nas atividades e nos jogos. O professor observa as ações das crianças, reflete sobre isso e propõe novas atividades. [...] Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. [...] Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente. Em uma as crianças sabem o que se espera delas, na outra, não. (BARBOSA, 2001, p. 04-05, grifos da autora)

Desta forma, a rotina é responsável pela estruturação do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças e possibilita pela sua análise compreender como ocorrem as interações sociais entre (adulto-criança; criança-criança; professores-professores; professores-crianças; professores-gestores; professores-funcionários; professores-pais; pais-crianças; pais-gestores) nos momentos de recepção, alimentação, repouso, banho e nas atividades dirigidas e livres.

No decorrer deste estudo são selecionados aspectos recorrentes que compõem nos relatos e merecem avaliação, bem como os aspectos pontuais que se destacam e que comportam significados importantes na concepção dos membros do grupo.

Galvão (2005, p. 330) recorre a Carter (1993) para fundamentar a importância da reflexão, a partir das histórias relatadas pelos professores e pontua que o “[...] interesse das histórias de professores está ligado à ênfase na reflexão em ação, aos argumentos práticos dos professores e a considerarem-se os professores como investigadores [...]”.

Investigar o que os profissionais explicitam nos seus relatos, avaliar o que é recorrente e o que é inusitado, dialogar com as possíveis concepções teóricas que subsidiam as práticas delineadas é um trabalho complexo e necessário. Esta investigação ao sabor dos dizeres dos profissionais da educação infantil sobre o seu trabalho, da troca de experiências e do interesse do grupo em refletir, aprofundar os seus conhecimentos, promove transformações no cotidiano das instituições.

Nessa perspectiva, ao compreender que o material humano é de grande valor, este trabalho se propõe a trazer para as reflexões sobre a educação infantil um olhar mais cuidadoso para o profissional que diariamente atua no cotidiano da instituição, procurando, mesmo que, às vezes, “equivocadamente”, fazer o “cuidar” e o “educar” dar certo.

A explicitação das diferentes vozes ao avaliar situações complexas do contexto educativo potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional. Parte-se da premissa que os relatos constituem-se a representação da realidade, fruto de um filtro realizado de maneira consciente ou não pelo narrador. O fato dos relatos não serem literalmente fiéis aos acontecimentos da realidade não compromete a riqueza da experiência de contar, refletir e transformar o contexto educativo vivido.

Cunha (1997, p.2) avalia que “[...] o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer têm muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.”

É preciso apontar que, a formação é necessária não apenas para aperfeiçoar a ação profissional e consequente prática, mas direito de todos os professores, condição referendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) quando define que os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho.

Nessa profissão, estamos continuamente nos formando, e se possível nos transformando, desde que, os formadores de professores, tenham primeiramente consciência de seu próprio inacabamento e nessa tomada de consciência, considerem que há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Considerar, olhar para os saberes e valores dos profissionais, a partir da ótica de sua perspectiva social, para sua história de vida e trabalho efetivo, é a forma simples, espontânea que circunda uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de sucesso.

O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra. (KRAMER, 2002, p. 129)

É essencial valorizar o saber construído na prática, contudo sem deixar de realizar a análise crítica da situação vivida contextualizada, o que significa ir além do espaço do seu fazer cotidiano, mas inseri-lo no campo das políticas públicas e dos movimentos sociais que historicamente tanto têm contribuído com nossas conquistas e nos ensinado.

A educação da criança pequena tem o papel de considerar os conhecimentos e saberes da experiência que as crianças já possuem e garantir sua ampliação, mas, para que isso ocorra, torna-se necessário um profissional que reconheça tais características, o que por sua vez requer que posturas

concretas sejam assumidas, por exemplo, “sobre o que me apoio para fazer o que faço da forma como faço e/ou almejo fazer”?

Os resultados se revelam de maneira particular no cotidiano das instituições. O profissional ao incorporar a sua história pessoal a outras histórias, amplia e aprofunda o seu conhecimento, reconstrói as experiências e protagoniza no seu espaço vivido mudanças em suas práticas. Ao interferir na formação profissional e na transformação das práticas educativas várias crianças serão beneficiadas e certamente terão a sua rotina alterada. Este estudo, portanto, ao qualificar o profissional da educação infantil promove a melhoria na realidade das instituições que cuidam e educam a criança pequena.

## Referências

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil desafios colocados. Caderno CEDES. Campinas, n. 37, 1995.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. In: Reunião Anual da ANPED, 24<sup>a</sup>, 2001, Caxambu: Anped, 2001. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#qt7>. Acesso em: 01 mai. 2010.

BERNSTEIN, B. Classe e Pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.49, p.26-42, mai.,1984.

BOLDARINE, R. de F. Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Roma Victor ed., 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília,DF: Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica., 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. In: *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1993.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 15, n.16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE>