

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Herika Paes Rodrigues Viana¹
Ricardo de Aguiar Pacheco²

Esse artigo propõe-se analisar a evolução histórica de formação de professores em particular os profissionais da área de história. É importante assinalar que as discussões acerca da formação de professores fazem parte das rodas de debates científicos e educacionais.

Recorremos às mudanças ocorridas no início da República como forma de compreendermos quais anseios permitiram caminhar as modificações educacionais no Brasil. Por isso, situaremos o embrião das advindas alterações na educação do país nas primeiras décadas do século XX.

Em artigo escrito por Carlos Roberto Jamil Curry (2009) nos deparamos em primeira mão com a falta desse elemento na historiografia da educação brasileira, o estudo sobre a Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915), que teve relevância considerável como fruto de reflexão do momento histórico que vivenciava o país.

CURRY (2009) afirma que:

Vale também assinalar um velho vício metodológico na historiografia da educação, ainda muito vigente, que é a desconsideração do fio condutor da narrativa historiográfica no interior da própria história da educação, agregando a partir dele as demais determinações sociais e políticas, como campos que delimitam as possibilidades da experiência histórica educacional. (CURRY, 2009, p.222)

Assim, consideramos nessa produção no mínimo interessante rememorar essa Lei, ainda que de curta duração, que propicia uma temporalidade histórica e demarcam o novo tempo na historiografia da educação.

Recorrendo a essa importância Marieta Moraes Ferreira (2000) afirma:

Melhor dizendo, a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. (FERREIRA, 2000, p.11)

Dito isto, precisamos mencionar ao tratar de questões educacionais que estamos intervindo em um campo de disputas teóricas e políticas. O país inaugurava abertura em uma “República” que ainda respirava ares imperiais. Em seu governo Hermes da Fonseca (1910 - 1914) nomeou Rivadávia Cunha Corrêa (1866 - 1920) na composição de seu Ministério para ocupar pasta da Justiça e Negócios Interiores com o intuito em seu plano de governo de organizar um ensino liberal.

Aprovada no governo de Hermes da Fonseca o Decreto N. 8.659 - de 5 de abril de 1911, conhecida como Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915) em seus primeiros artigos aborda:

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Bolsista CAPES.

² Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professor na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Art. 1º. A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie; e
Art. 2º. Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão de agora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo. (Vocabulário atualizado).

As escolas passam a ter ampla autonomia na gestão administrativa e pedagógica, inclusive financeira no que diz respeito às verbas que não saem do tesouro nacional. A desoficialização do ensino público, contrariando toda uma tradição sobrevivida do Império resulta também no fim das regulamentações profissionais e marca um momento de transição histórica do Império a República.

Em texto comentado referente à Lei o autor CURRY (2009) diz que:

Rivadavia aponta a emergência do *ensino livre* como substituto do *ensino obrigatório*. Para ele, naquele momento, o ensino livre foi a via da *emancipação das consciências* pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres”. (CURRY, 2009, p.724)

Essa Lei foi alvo de muito polêmica no meio educacional já que ela contrariava o que vinha posto desde o Império, como a própria garantia de controle do estado – nação sobre o ensino. Autores como Marcelo Bessa Rocha (2012) nos aproxima do que aqui nos interessa em expressar a Educação como um direito social, quando ela exacerba um liberalismo do “livre ensino” que justamente dificulta o nascimento histórico do direito social à educação em sentido moderno.

Em termos gerais, como nos afirma ROCHA (2012):

Não obstante representar a exacerbação de uma matriz de educação de livre-ensino, advinda do Império, que com este decreto se esgota, não deixou de abrir caminhos para o futuro da política republicana de educação, pois a dimensão da autonomia das instituições escolares não deixou de marcar o tempo da modernidade educacional do país, que começará a se formular mais precisamente nas duas décadas seguintes. (ROCHA, 2012, p.235)

Em prol de uma modernidade Rivadavia Côrrea, com seu pensamento positivista tenta implementar mudanças significativas no país de forma regionalizada. De certa forma, como ousado que foi fez suscitar a importância da reflexão focada em um ensino visto como uma necessidade e não como uma mercadoria imposta até então, e isso marca sua originalidade.

Não se esgota apenas nessas informações as discussões acerca da Lei Rivadavia Côrrea embora elegido apenas esses tópicos para que pudéssemos refletir que o ensino já era de muito tempo atrás preocupação daqueles que de certa forma tinham poder político em modificá-la.

Autores como Marcelo Bessa Rocha (2012) relacionam justamente os primeiros indícios da necessidade nos ajustes educacionais no início da República. A Lei Rivadavia Côrrea, é modificada pelo decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano, no governo do mineiro Wenceslau Braz, se deve a essa enorme resistência sofrida. A Reforma Carlos Maximiliano, portanto, reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

Os estudos apontam que as primeiras preocupações com a formação de professores vão ganhando força e pauta política no Brasil nos movimentos a partir de 1920. Principalmente à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) criadas nesse período.

Com o acelerado processo de industrialização era notório a necessidade de alfabetização e de escolarização pública para que pudesse atender a nova demanda urbano-industrial. Exigia novo tipo de formação não bacharelesca, mais voltada para o processo de Educação moral e cívica, educação profissionalizante que atendessem a dimensão de trabalho agrícola, comercial e industrial. Como também era preciso organizar a educação popular, com foco na educação física, em trabalhos manuais e na formação dos professores.

Entre os debates sobre a educação estavam em pauta a concepção de universidade, autonomia e modelo de universidade, função da universidade brasileira. Uma posição já se identificava na questão da função e do papel da universidade: havia alguns que defendiam o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais e outros que defendiam a formação profissional.

Em Maria Auxiliadora Schmidt (2004) destacamos que:

Entre os elementos constitutivos desse movimento estão: a constituição e o aumento do grupo de profissionais interessados nos problemas educacionais, o aparecimento dos “educadores profissionais”, a multiplicação das obras sobre a temática e a promoção de congressos, inquéritos e conferências com o intuito de debater os mais variados problemas ligados à educação. (SCHMIDT, 2004, p.194)

Esses movimentos estão ligados, sobretudo da influência da Escola Nova no Brasil, desde 1838, mas com terreno fértil em especial com o desenrolar da República a história eminentemente política, nacionalista, eurocêntrica, que exaltava mais os princípios da moral cristã e a doutrina da Igreja Católica, vai perdendo espaço para o que urgia necessidade as reflexões sobre noções de cidadania, fato que se concretiza após o advento da República.

Nesse sentido, confirma Leonor Tanuri (2000):

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

É a partir de 1930, com as reformas educacionais após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado por intelectuais, escritores e educadores como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Essa Escola inspirava-se nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, como também visava a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico.

Sobre a Escola Nova lemos ainda na historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2004):

Paralelamente à crença no poder regenerador da educação explicita-se a crença de que deveriam ser promovidas mudanças, reformas e reformulações do modelo pedagógico existente, o que foi chamado de “otimismo pedagógico”. Esse movimento esteve fortemente marcado pelo ideário da Escola Nova, inspirando reformas estaduais de escolas primárias, práticas escolares experimentais e a produção de obras pedagógicas que valorizavam

principalmente o conhecimento da evolução psicológica do educando e a aplicação dos processos intuitivos do ensino. (SCHMIDT, 2004, p.194-195)

Entre os intelectuais da Escola Nova merece destaque a obra de José Serrano analisada pela Schmidt (2004) na qual aponta a contribuição desse mestre que assumiu compromisso com a nova pedagogia preocupando-se com a aprendizagem do aluno, a formação profissional do docente e com o método de ensino aplicado na sala de aula na disciplina de história.

Fruto das discussões dos ideais do movimento modernista da década de 20 do século passado, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criado em 1938, contemplou a necessidade de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

À medida que a educação tem seu espaço na área técnica, sua função educativa se diversifica e cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram no estado de São Paulo e no Distrito Federal.

Foi criado o Curso de Pedagogia, resultante do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que cumpria a função de formar licenciados para atuação na docência nos cursos normais e de bacharéis para atuar junto aos órgãos de pesquisa como técnicos de educação. O modelo adotado ficou conhecido como o 3+1 no qual três anos eram dedicados às disciplinas de conteúdos – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado, modelo que ainda é utilizado na prática por muitas Universidades, entre elas a UFRPE.

O decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Essa nova estrutura o Curso Normal, em harmonia com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos com o objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e o objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Sobre a formação do Curso de Pedagogia Demerval Saviani (2009) aponta que:

O Curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147)

Havia uma preocupação com o analfabetismo no país e com as reformas educacionais acreditava-se que isso seria superado com uma certa podemos chamar de educação de massa. Até aqui percebemos a valorização do professor como um transmissor de conhecimento sem sua devida profissionalização.

Afim de regulamentar e organizar o funcionamento no país de todos os tipos de ensino e de amarrar a formação do “sujeito” o Estado decreta a primeira versão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961 que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da

organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Mas inaugura novas possibilidades e reconhecimento da necessidade de se discutir a formação docente.

O Golpe Militar de 1964 apoiou-se no discurso de que era necessária uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país de volta ao eixo, longe da ameaça comunista e rumo a um prospero desenvolvimento econômico. A partir do aparato repressivo criado pelos militares com a finalidade de conter as manifestações contrárias ao regime e manter-se sem maiores resistências no poder como aponta José Murilo de Carvalho (2000). O período da ditadura militar é marcado por manifestações populares na busca dos direitos civis, políticos e sociais, onde passeatas envolviam movimentos estudantis.

O meio educacional também foi atingido pelo golpe, e o controle do que se podia ou não ser feito pelo grupo dominante é que determinava e interferia diretamente no molde a que se dariam as práticas educativas em sala de aula, intervindo nas universidades e instituições educacionais visando o total controle político-pedagógico, que era percebido como local de legitimação de poder. Nesse sentido, percebe-se a heterogeneidade das formulações curriculares e dos usos feitos nos diferentes contextos e períodos.

A partir, desse período, se vê definido por Lei os conteúdos para serem trabalhados, em especial para disciplinas como Geografia e História que se mesclavam com Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica, no qual o Ministro da Educação e Cultura encaminhou o anteprojeto que fora aprovado, tornando o seu ensino obrigatório em 68. É com esse decreto, que é alcançado o objetivo dos setores militares mais extremistas de oficializar e controlar a educação moral e cívica do povo, para garantir a divulgação e reprodução da ideologia dominante.

“O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pela ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (Cunha; Góes, 1985. 74).

Isso gerou uma forma de controle e o professor perdia a autonomia diante do processo de ensino aprendizagem sendo “monitorado” pelo poder governamental vigente. Como nos afirma Selva Fonseca (2006):

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional de educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 2006, p.20)

O primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) revela que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Com o decreto da Lei 5.692/71 contempla-se a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Com isso, desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Esse decreto implementava sutilmente que o ensino de história e geografia tivesse objetivos vinculados a educação moral e cívica e aos estudos sociais. Após as lutas de professores de História nas associações como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a de professores de geografia na Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) iniciadas nos anos 80 com a redemocratização e consolidadas em 90 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A formação nos diversos documentos da reforma aparece como estratégia para a unidade nacional, uma forma de exercer o pleno exercício da cidadania, a integração e a inclusão social, a sobrevivência em uma economia mundial competitiva.

Ressaltamos que embora apareça vinculado ao nível superior, mostrar-se em grande parte desvinculado de uma formação universitária, carecendo ainda de (re) formulação uma vez que os professores não tem a devida valorização profissional.

O processo histórico de desvalorização social dos professores, seja pelos recuos pragmáticos da própria legislação ao se enfrentar com os preceitos de uma democracia mais formal do que real, seja pela precariedade das condições de trabalho, pelos salários aviltantes, pela falta de estabilidade profissional, pelas dificuldades de constituição da carreira docente são entre outras as dificuldades em romper com esse ciclo histórico de sua história.

Na perspectiva de discussão destacamos os dois pareceres que modificam posturas e modificações sobre a formação docente emitidos pelo Conselho Federal de Educação: CNE-CES 492/2001 e CNE-CP 28/2001. E em duas resoluções decorrentes dos pareceres supracitados: CNE-CES 13/2002 e CNE-CP 02/2002, respectivamente. O Parecer CNE-CES 492/2001, que culminou na Resolução CNE-CES 13/2002, estabelece as diretrizes curriculares para alguns cursos de graduação, dentre eles o de História.

Segundo o parecer, as diretrizes curriculares postas a partir de então precisam ser mais amplas e abertas que os antigos currículos mínimos de forma a atender a diversidade de enfoques dados nas diferentes universidades e a crescente ampliação do campo de atuação do profissional da História.

Muitos debates atuais circulam no Brasil sobre a gênese da formação docente ao longo do século passado e desse em especial, mas pouco se discute o que realmente se caracteriza como saberes docente e formação profissional. É necessário se pensar a formação dentro do contexto em que ela se insere, das lutas no campo simbólico pela dinâmica de opções, acaso e atitudes que identificam a própria formação docente.

No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo. (PACHECO, 2010, p. 774)

Como mencionado por Pacheco (2010), não podemos estar alheios ao momento que vivemos. Há mudanças necessárias ajustaremos as necessidades tão

quanto elas apareçam e as características ímpares que surgem em sala de aula não podem ser desprezadas, teoria e prática pedagógica caminha juntas.

Diante dessa reflexão afirma Silva e Fonseca (2007):

Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 21)

Esses são desafios postos, a categoria diante da história de sua formação enfrenta as mudanças sociais e culturais, bem como as políticas muitas vezes impostas devido as tendências ou mesmo o consenso que é permitido naquele entrave político frente aos diferentes espaços educativos. Mas, não podem calar diante da dinâmica social que vivemos, são desafio complexos e demandam políticas públicas para enfrentar os entraves de sua profissão.

Nesse sentido há uma relevância indiscutível das contribuições e discussões de Maurice Tardif (2014), professor e pesquisador das Ciências de Educação, e como essa questão da formação docente e profissional, são estritamente ligadas e profundamente social.

A respeito de pedagogia na contemporaneidade TARDIF (2014) diz que:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).” (TARDIF, 2014, p.117)

O exercício da docência é a própria prática pedagógica e nele se configura e reconfigura a pluralidade necessária do profissional. Como compromisso o educador deve promover a consolidação no intuito de desvelar dificuldades de aprendizagem durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem.

Para ação educativa, em qualquer nível, não há mais espaços para perder tempo responsabilizando outros das deficiências que possam intervir, é necessário promover ensino de qualidade, como historiadores, não podemos cruzar os braços frente às inúmeras possibilidades de acesso a informação, devemos trilhar junto aos alunos em busca de superar as dificuldades encontradas em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: Março/ 2016.

_____. Parecer n. CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: Março/2016.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acessado em: Março de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2699343/art-47-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> Acessado em: Março/2016.

CARVALHO, José Murilo de. A cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CUNHA, Luis Antonio; GOES, Moacyr de. O golpe da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. In: ZOTTI, Solange. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. UNICAMP: UnC.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Maio/2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.- dez. de 2010, pp. 759-776 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. Educação em Revista: Belo Horizonte. v. 28 - n. 03 - p. 219-239| set. 2012.

SAVIANI, Demerval. Rev. Bras. Educ. vol.14 n.40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. p.143-145. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em Março/2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211 – 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. N. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.