

# FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA-PI

Autora: Adélia Meireles de Deus<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Piauí – UFPI  
E-mail: [ameirelesdedeus@hotmail.com.br](mailto:ameirelesdedeus@hotmail.com.br)  
Co-autora: Bárbara Maria Macedo Mendes<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

## RESUMO

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada: “Formação Contínua na Interfase com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores” A pesquisa objetiva analisar sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, as implicações da formação contínua na prática docente. Para tanto, fundamenta-se em autores como Garcia (1987); Gauthier (1988); Nóvoa (1995), dentre outros. Para o seu desenvolvimento, empregou-se uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando o método (auto) biográfico como princípio teórico-metodológico de base. Optou-se por a (auto) biografia, para resgatar as concepções de professores acerca da formação contínua, oportunizando aos professores/interlocutores a rememoração de suas histórias formativas tecidas na vivência da profissão docente. O trabalho encontra-se em fase de elaboração de projeto, motivo pelo qual ainda não apresenta conclusão. Não obstante, pode-se dizer que a formação do docente das Escolas Municipais de Teresina vem sofrendo algumas transformações na sua estrutura curricular, obedecendo às exigências legais – LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Palavras-chave:** Formação Contínua. Formação Docente. Prática docente. (Auto) Biografia.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é parte da dissertação de mestrado intitulada: “Formação Contínua na Interfase com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores”, cujo objetivo central é analisar sob o ponto de vista dos professores, as implicações da formação contínua na prática docente. Para tanto, fundamenta-se em autores como Garcia (1987); Gauthier (1988); Imbernón (2010); Mendes Sobrinho (2006); Mizukami (2002); Nóvoa (1995); Pimenta (2005); Schön (1995), dentre outros.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação – UFPI. Especialista em Gestão e Supervisão Educacional - UVA. Professora da Rede Municipal de Teresina-PI. Graduada em Pedagogia – UESPI. E-mail: [ameirelesdedeus@hotmail.com](mailto:ameirelesdedeus@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

No momento atual, as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida.

Assim, a prática pedagógica não deve fundamentar-se simplesmente na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Comporta realçar, então, que para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, no desenvolvimento da pesquisa optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando o método (auto) biográfico como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa (1995), Nóvoa e Finger (1998); Dominicé (1998), dentre outros. A narrativa das experiências atua como instrumento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a história, o que Josso (2004) chama de recordações-referências, acontecimentos que considera simbólicos na vida.

O processo de produção de dados, nesta perspectiva, é centrado na entrevista semiestruturada e no memorial de formação, haja vista que as narrativas trazem implicações pessoais e sociais e, imprimem as marcas individuais e coletivas, onde o sujeito estar inserido, quando narramos, não apenas descrevemos segundo uma ordem cronológica, factual, mas narramos o que a memória relaciona entre as experiências e as lembranças, sendo a memória uma construção social (PASSEGGI, 2008). Razão por que, optamos pela (auto) biografia, para resgatar as concepções de professores a cerca da formação contínua, oportunizando-lhes a rememoração de suas histórias formativas tecidas nas vivências da profissão docente.

### **Renovando a Prática Pedagógica na Formação Contínua**

A formação contínua de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes tendências que não se constituíram *apriori*,

mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira (PIMENTA, 2005).

Nessa direção, apesar das diferentes tendências da formação de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual-crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação de professores.

Nessa perspectiva, teóricos como Alarcão (2001), Ibiapina (2007), Imbernón (2004), Mendes Sobrinho (2006), Pimenta (2005), entre outros, têm se dedicado ao resgate histórico dos pressupostos e características de flexibilidade que datam dos anos 1990, especialmente inspirados na obra de Nóvoa (1995), intitulada “*Os professores e sua formação*” que concebe o ensino como uma atividade reflexiva. A partir de então buscaram se novos enfoques e paradigmas que pudessem melhor explicar a prática docente e os saberes pedagógicos presentes no conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Dessa forma a profissão docente passa a ser entendida não só como um conjunto de competências e técnicas; o professor começa a ser considerado na sua totalidade de modo que o seu jeito de ser (o pessoal) tem a ver com as suas qualidades profissionais tornando-se mesmo um grande determinante. Nessa perspectiva, Brito (2006, p.43) afirma que:

Postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Portanto, na concepção da autora em tela, entendemos que para tanto, é necessário conceber e trabalhar com uma prática numa perspectiva crítica ampliada e articulada entre teoria e prática na qual, a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível ao professor identificar o potencial transformador das práticas. . A esse respeito, Gómez (1995, p.110) argumenta que, “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.”

Assim, deve-se abandonar o conceito de formação contínua como processo de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação contínua que consiste em construir conhecimentos e

teorias sobre a prática docente partir da reflexão crítica. Sobre esta orientação, Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Face ao exposto, a formação de professores tem assumido, de acordo com a tendência de cada época, diferentes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e mais recentemente formação contínua. Independentemente das denominações essa formação tradicionalmente é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade a historicidade e o coletivo. Tais termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, da atuação docente, e conseqüentemente, do papel do professor quer durante a formação profissional, quer na prática pedagógica que desempenha na escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Chantraine-Demilly (1995, p. 146) afirma que parcela considerável dos denominados cursos de formação em serviço-independente da denominação caracteriza-se como:

Programa muito pouco negociável definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros deveriam “seguir”, e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos. Formações enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias que têm como instância legítima de impulso os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais.

Nessa direção, estudos apontam que a educação contínua não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de reciclagens pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação se concretize e se torne capaz de articular todas as dimensões da profissão e propiciar mudanças na prática pedagógica.. Nesse sentido, Prado e Cunha (2008, p. 98) afirmam que:

A escola, nessa perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. Essa valorização do contexto de trabalho implica que os/as professores/as conheçam bem a instituição em que trabalham para que possam interrogar os seus problemas e exige que os/as mesmos/ as mobilizem suas experiências, saberes e

conhecimentos para buscar respostas e propor mudanças no roteiro da viagem, quando necessário.

A partir do exposto, concordamos com Garcia (2009) ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois [...] “o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e mantém essa eficácia ao longo do tempo.” (p. 8). O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Requer, inclusive, que os professores desenvolvam capacidades de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazeres docentes num processo de construção de suas identidades como professores.

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente questionar, indagar, reconstruir, isto é, torna-se pesquisador para produzir conhecimentos. Pesquisador professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional na busca de aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão. Nesse sentido recorremos ao pensamento de Ibiapina (2007) ao postular que “o professor é um profissional que precisa esta continuamente aprendendo. Precisa estar em sintonia com o mundo do qual faz parte, estar aberto e maleável as mudanças que permeiam sua prática.” (p. 51).

Assim, essa aprendizagem deve se expressar pela resignificação do processo educacional e das práticas de ensinar, considerada como fontes de saberes experienciais. Os saberes da experiência figuram atualmente nos programas de formação como fundamentais para que o professor construa seu processo de reflexão (PIMENTA, 2005). Trata-se de saberes que permitem ao professor estabelecer pontes entre sua história, suas aprendizagens ao longo da vida e as maneiras próprias de estar e ser no mundo, com as teorias e as práticas, as suas e as dos outros.

Deste modo, proporcionar espaços para que o professor possa refletir olhar e falar sobre a sua vivência, pode fazer fluir outras possibilidades e outros momentos de

formação. O processo de formação deve estar estreitamente relacionado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida. . Dialogando com Alarcão (2001, p. 15) a autora afirma que:

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Disso decorre a necessidade de buscar, identificar os atenuantes que estão por trás dos desafios vividos pelos professores dos anos iniciais no que diz respeito às concepções da formação contínua no âmbito escolar, pois de acordo com Giovanni (2003), identificá-las, caracterizá-las, com vistas a definir que elementos as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, bem como esclarecer como se comportam em relação a elas os profissionais em exercício na escola, são tarefas inadiáveis para os estudiosos dessa temática.

Sobre essa questão, surge com mais clareza e compreensão que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor. Autores como Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Imbernón (2010), Souza (2006), Pineau (2008), e outros, vão ao encontro dessa compreensão enfatizando a importância da inclusão da voz dos professores nas pesquisas educacionais.

A necessidade de se saber o que pensam e o que fazem os professores tem sido foco de estudos como os de Garcia (1987), realizados sob a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. É nessa direção que este trabalho se inscreve. Queremos saber sob o ponto de vista dos professores, as implicações da formação contínua na prática docente através de suas trajetórias profissionais, na perspectiva de compreender melhor a resignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber ser professor.

Abordar a prática destes docentes, ou seja, o saber da experiência tornar-se essencial para investigar a trajetória profissional adentrando no campo da memória, já que através dela poderá se reconstruir os valores e idéias sobre as significações e resignificações construídas por eles sobre a docência ao longo da trajetória fazendo-os refletirem sobre a opção da formação contínua.

Fazê-los repensarem a trajetória de sua profissionalização é fazê-los trabalharem com as suas significações e saberes, para que possam refletir sobre os mesmos, podendo ressignificá-los. Acreditamos que isto desencadeie um processo de autoformação, que se dá através da análise reflexiva que o indivíduo faz de si mesmo possibilitando um outro olhar sobre suas concepções e saberes, visando também uma nova ótica em relação a sua prática.

Assim, através das significações constituídas pelos docentes em relação à busca da profissionalização pretende-se compreender a concepção de formação contínua que os sujeitos possuem e como realizam a sua prática através da mesma.

## **CONCLUSÕES PARCIAIS**

O trabalho encontra-se em fase de elaboração de projeto, motivo pelo qual ainda não apresenta conclusão. Não obstante, pode-se dizer que a formação do docente das Escolas Municipais de Teresina vem sofrendo algumas transformações na sua estrutura curricular, obedecendo às exigências legais – LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais e, ainda, adequando-se às diferentes mudanças na concepção de formação contínua ao longo de sua trajetória de vida.

Acreditamos assim, que o estudo sobre “Formação Contínua na Interface com a Prática Pedagógica: o que pensam os professores”, através do método (auto) biográfico, permitirá a elaboração de um inventário de vivências, saberes e competências profissionais e, na medida em que trabalhar as narrativas de vida possibilitará a análise dos acontecimentos sócio-históricos e dos eventos individuais.

Só poderemos penetrar verdadeiramente na análise sobre a formação docente e de sua prática educativa, quando contemplarmos o professor, levando em consideração sua subjetividade, sua história, sua vida. Assim, analisar histórias de vida de professores assume hoje, uma tentativa que, ao alargar os estudos sobre os processos educativos, possibilita a revelação de uma trajetória de realizações, dúvidas, perplexidade, opções, confrontos, caminhos e possibilidades que compõem a vida de todos os que estão inseridos no processo de ser professor e que interferem de forma direta no seu exercício profissional.

O torna-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades

e desafios. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescente e cujas situações e problemas postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica. (IMBERNÓN, 2004).

Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações diversas, simultâneas e imprevisíveis que exigem do professor tomada de decisões sem tempo algum para reflexão. São aspectos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de situações inusitadas com desfecho incerto, aspectos que solicitam do professor um conjunto de meios e saberes de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem. Desse modo, ainda, compartilhamos com o pensamento de Gauthier (1988), o professor no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, ele, precisa, necessariamente, ter atitudes de prudência, recorrer à sabedoria prática. Como ressalva o autor [...] “a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência” (p. 352).

A compreensão dos fatos e das situações vivenciadas durante a vida está intimamente relacionada com o processo de formação de cada sujeito. Esses entendimentos atuam como fonte inspiradora para a construção das representações de si e dos contextos nos quais elas emergiram. O indivíduo em formação “só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação”. (JOSSO, 1988, p. 50). Essa abertura, para expor as suas experiências e intenções durante o processo de formação conduz o adulto a uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a (auto) biografia descortina-se como instrumento valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida do adulto e para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos dando sentido às várias dimensões de sua formação. As narrativas contadas oralmente ou por escrito, constituem-se em lugar privilegiada de formação e de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desvelamento de como as pessoas transformam as suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite



perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou algum sentido ou lugar) com aquela narrada. Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Assim, acreditamos que essa pesquisa servirá não só para pensarmos sobre a formação dos nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, para refletirmos, discutirmos e analisarmos a nossa própria formação, não só profissional também pessoal. Pensamos que cada um de nós carrega uma imagem de formação contínua que é formada durante todo o período de escolarização e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos na licenciatura ou incorporados pela própria prática constroem a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos assim professores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I, A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15 – 81.

BRITO, A. E. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. A.; CARVALHO M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006, p. 41-53.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139 – 158.

DOMINICÉ, P. O progresso de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1988.

GARCIA, C. M. **El pensamiento del profesor**. EDICIONES CEAC, S. A. Barcelona – ESPANHA, 1987.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. SÍSIFO/Revista de Ciência da Educação. nº. 8 jan./abr. 2009, p. 7-22.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada: in: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores**: diferentes olhares, Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 207-224.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor - a formação do como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org). **Formação de professores: textos e contextos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007, p. 35-55.

IMBERNÓN, F. **Formação docente para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ **Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP vol. 1 n. 1, p. 31-42, maio/2009.

\_\_\_\_\_ **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO. M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagens da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.) **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora 2000.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, p. 203-218.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E. et al. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 95-114.

PIMENTA S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A ; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARTIN, A. J. (Org.) **Formação Continuada: reflexões, alternativas – Campinas São Paulo**, 2000. p. 11-37.

SOUZA, E. C de **Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. Educação fundamental/n.13, CAPES, 2002. p. 1-15.

\_\_\_\_\_ **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professor**. Rio de Janeiro DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_ **(Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Revista Fórum Identidades, v. 4, jul/dez. 2008, p. 37-50.

SHÖN, D. A. Formar professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.