Educação: criar, fazer, jogar. 6º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

NETO, Ernesto Rosa Neto. Didática da Matemática. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil, 3 ed. São Paulo, Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PADOVAN, DANIELA.Jogos, on-line ,São Paulo, Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica/introducao-algebra.

SMOLE, KÁTIA CRISTINA STOCCO. Jogos, on-line, São Paulo, Disponível em http://www.mathema.com.br/e_fund_a/jogos/chega_a_zero.html .

Revista Nova Escola edição especial. Parâmetros curriculares nacionais, pág.51-62.

MARTINS, Ana Rita, BIBIANO, Bianca. Revista Nova Escola: Como agrupar meus alunos?São Paulo, março/2009 pág.36-43

FERRARI, Márcio. Revista Nova Escola: matemática divertida. São Paulo. Maio 2005 p ág. 32-35

UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA

RESUMO

As mudanças ocorridas na sociedade refletiram na educação, especialmente nas formas de ensino e aprendizagem. O professor, como reprodutor do conhecimento, deve se atentar ao novo panorama, porém, sua formação ainda se distancia dos desafios que ele encontra na sala da aula. Este trabalho parte desse entendimento e busca discutir sobre a formação docente, a partir do cenário contemporâneo da educação brasileira. Para tanto,fez uso de uma metodologia de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica. Por meio da discussão fomentada, é notório a urgência de um sistema nacional de formação docente, que integre todas as áreas do seu crescimento profissional.

Palavras Chave:prática docente, formação docente, desafios contemporâneos.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro segue o contexto de desenvolvimento social, urbano, cultural e, sobretudo, econômico do país, passando por mudanças notórias desde os primeiros processos de sua consolidação, datado ainda do período colonial. Atualmente, busca se manter por meio de um modelo detentor de relações pedagógicas que se configuram além da correspondência direta entre um professor que ensina e um aluno que apren-

de (AZANHA, 2006), transformando-se em uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, se fundamento no exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (SCHEIBE, 2008).

Essa atual conjuntura é permeada pelo avanço tecnológico, que tem em sua essência, a expansão acelerada da informação. Desta forma, o grande desafio das instituições de ensino nesse moderno panorama é transformar tais informações em conhecimentos válidos e repassálos de forma ativa, inclusiva e motivadora ao receptor da aprendizagem, neste caso, os alunos, levando em consideração suas necessidades. Além disso, há desafios que abrangem outras instâncias de cunho social, econômico, cultural, religioso, ideológico, gênero, dentre outras particularidades.

Com o presente cenário posto, percebe-se que o grande desafio, além de todos esses condicionantes, emana da atuação dos professores, que deveria deter o arcabouço pedagógico principal para desenvolver as habilidades do seu alunado. No entanto, grande discussões tem permeado esse contexto, pois os "cursos atuais de formação de professor, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos [...] ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos

que o estudante deve aprender sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos" (BRASIL, 2000, p. 26), ou seja, se distanciando das mudanças que o processo de ensino recente exige. Segundo Barbosa e Muller (2015), esse fato se tornou comum e implica em muitas consequências de ordem deficitária da profissão, isso porque, geralmente, passaram por um processo formativo que não os preparou para a realidade da sala de aula.

A partir desse entendimento, este trabalho pretende alagar essa discussão, logo, tem como objetivo central: discutir sobre a formação docente dos profissionais da educação, a partir dos desafios da era contemporânea.Para concretização desse objetivo, o estudo apoiouse em um método de pesquisa com viés qualitativo, de natureza exploratória. Para Gerhardt e Silveira (2009), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Como único procedimento metodológico adotou-se a pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Sendo assim, a busca dessas fontes ocorreu em periódicos credenciados de grande contribuição na ciência brasileira, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), envolvendo, de forma direta, o contexto da formação de professores da área da Educação.Com isso, após a seleção dos documentos, foram realizadas diversas leituras que permitiram uma visão mais ampla de todo o assunto, cujo possibilitou a construção final desse trabalho.

Para uma melhor leitura geral desse estudo, optou-se por dividi-lo em 2 partes

complementares, além desta Introdução. A primeira parte, chamada de Desenvolvimento, se subdivide em dois momentos: o primeiro dispõe de um entendimento sobre o processo histórico da formação docente no Brasil, abrangendoleis pertinentes e enfatizando os principais desafios de cada época; o segundo, relaciona o primeiro momento como panorama atual, indicando perspectivas possíveis de avanços. A segunda parte, identificada como

Considerações Finais, reúne a discussão do que foi encontrado no Desenvolvimento, evidenciando as implicações na prática docente, incluindo todos os conhecimentos adquiridos ao longo da construção do estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO DE AVANÇOS E RETROCESSOS

O processo de formação docente brasileiro se desenvolveu de forma lenta, seguindo o percurso das políticas públicas da área da educação. Para sua análise, é preciso revisitar, por meio de uma perspectiva histórica, os momentos de maior significância, que de certa forma, contribuíram para a estrutura resistente nos centros de formação do país. Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil hoje é um direito fundamental de todo cidadão. Essa conquista, bem como todas as outras da Carta Magna, é resultado de lutas históricas e sociais de sua população, uma vez que esse cenário nem sempre esteve consolidado de forma assegurada para toda sociedade. No que tange à formação exclusiva de professores, o cenário também é estável, todavia sua construção se deu de forma tardia.

Historicamente, esse processo tem origem na época do Brasil Colônia, período em que se inicia processo educacional da população. Não havia nenhum aparato legislativo que influenciasse a formação de professores, pois as ações desse viés eram realizadas pelos Padres Jesuítas, que repassavam apenas conhecimentos religiosos. De acordo com Aranha (2006), a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura, principal economia daquele momento, não exigia formação especial. Os ensinamentos buscavam ainda converter os índios para evitar rebeliões futuras contra os senhores da casa grande.

Essa situação se mantém até 1759, com a chegada do Marquês de Pombal ao Brasil, que tinha como objetivo transformar o ensino local, instituindo a primeira reforma da profissão docente, dando incumbência à Coroa de organização da educação, com nomeação de professores, espaços de ensinos, planos de estudos e formas de inspeção. Segundo Aranha (2006) é desse momento que surge as primeiras escolas para formação de docentes, com nomeação vinculada estreitamente a favores políticos.

Com o advento da Revolução Francesa, em 1789, o panorama da educação em todo o mundo teve seus princípios modificados, surgindo os primeiros modelos de Escolas Normais que propagava a obtenção do conhecimento de forma técnica e cientifica. No Brasil, a primeira Escola Normal se concretizou no estado do Rio de Janeiro, em 1835, mas foi fechada em 1849 e recriada dez anos mais tarde.

A formação dos professores dessa instituição ainda estava ligada ao contexto político e se desenvolveu embasado nos conhecimentos cristãos. Para Scheibe(2008), todo esse panorama influenciou o pensamento para a criação de uma formação de professores específica e voltada ao aprendizado dos docentes, com intuito desse conhecimento ser repassado na sala de aula. No entanto, o primeiro momento de destaque para isso, só ocorreu em 1890, com início do período Republicano e a Reforma da Escola Normal do estado de São Paulo. Ainda segundo a autora:

Essa reforma realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos "grupos escolares",diante da reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (SCHEIBE, 2008, p.44).

Todos esses avanços que iam aos poucos sendo instituídos na educação brasileira, refletiram no processo de formação docente, mas só apresentou leis que dessem aporte ao seu desenvolvimento após a década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. O presidente delineou a regulamentação de políticas públicas educacionais mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino. De acordo com Scheibe (2008) essas leis preconizaram uma certa uniformidade na formação docente e buscavam habilitar administradores escolares e desenvolver conhecimentos na área da educação infantil.

Essas ações podiam ser realizadas em vários estados e se subdividiam em dois ciclos, sendo um com formação de quatro anos para um currículo geral e especial ao ensino primário; e o outro ciclo concernente a um currículo especializado com duração de três anos. Esse sistema se prolongou até o período da Ditadura Militar, mais precisamente com a instituição da Lei nº 5.692 de 1971, que reformulou o ensino obrigatório e passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino (SCHEIBE, 2008).

Com a chegada de década de 1980, o cenário brasileiro passou a ser palco de muitas lutas pela educação, saúde, habitação, dentre outros direitos sociais, que mais tarde resultou na promulgação de Constituição Federal de 1988. Esse documento não só incluiu a educação como direito e oferta do estado, mas também possibilitou, mais tarde, a organização da formação dos docentes. Tão justo que em 1990 foi criada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) por meio de um movimento que já mobilizava educadores no país para as discussões da formação, e segundo Scheibe (2008), concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica

de formação.

Essa discussão nacional contribuiu para a realização e algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas (SCHEIBE, 2008). Esse fato resultou na demarcação de dois artigos na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que em seus artigos 62 e 63, delimitou o processo de formação de professores, bem como sua atuação, respectivamente:

Art. 62: [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIIL, 1996).

Art. 63: O Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantile para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); - programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensinosuperior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);- e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (BRASIL, 1996).

Segundo Scheibe (2008), além desse enquadramento, a LDB estabeleceu dois fundamentos para a formação dos professores: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem (SCHEIBE, 2010).

A partir dessa contextualização, percebe-se que o histórico da formação de professores, no Brasil, embora apresente um panorama com bases legais bem instituído ainda há muito o que ser feito, especialmente no que concerne a regularização de um currículo base que englobe todas as áreas de desenvolvimento dos professores, bem como instituições sérias comprometidas com esse entendimento. Conforme Barbosa e Muller (2015), um dos grandes problemas dessa formação fragmentada da atualidade origina da insuficiência dos cursos de graduação, de-

vido ao descomprometimento de muitos profissionais, como também da instituição que fazem parte.

Esses efeitos atingem a educação de forma perversa, pois o aluno que chega à sala de aula buscando conhecimento que agregue seu potencial a sociedade, pode ser facilmente desmotivado, dependendo da atuação do professor, se não souber lidar com a formação de aprendizagem desse aluno, ou não conectá-la com a sua própria construção estrutural (social, econômica, cultural, religiosa, dentre outras). Essas perspectivas de formação docente tendem a desvalorização da profissão como um todo.De acordo com Flores (2004), a compreensão dessa natureza implica na análise de pressupostos conceituais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos organizacionais de políticas públicas sobre a formação de professores, como também o contexto histórico que se inserem.O próximo item desenvolverá tal entendimento analisando o contexto atual da educação em relação a formação docente.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS RECENTES E FUTURAS

A era moderna tem sido marcada para a educação como um fenômeno de grandes mudanças nos processos de ensino, aprendizagem e ambientes educacionais. Espaços diferenciados com trocas simultâneas entre aluno-professor-aluno, tem desmistificado o que antes era repassado de forma mecânica e exclusiva pelos professores aos alunos, em cadeiras enfileiradas em frente a um quadro negro. O termo e valor conteúdista dos conhecimentos não se encaixa mais com a aprendizagem desse período novo que a escola vivencia, sendo uma novidade social e cultural, conforme indicouAzanha (2004). Ainda para esse autor:

> Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica (AZANHA, 2004, p.372).

No entanto, esses desafios têm sua carga de complexidade quando instituídos no modelo da sociedade brasileira, sobretudo a que depende de um ensino público. A realidade dessas instituições, na maioria das vezes, apavora os profissionais da educação por dois condicionantes específicos, mas complementares: o primeiro diz respeito aos atrasos sociais que o país enfrenta que refletem diretamente na capacidade de aprendizagem do aluno; e o segundo, porque a formação desses profissionais ainda não consegue abranger integralmente esses novos processos de ensino para lidar com muitas das situações vigentes.

No que concerne a esse último condicionante, notadamente a formação de professores, embora não seja possível discuti-la, sem levar em consideração o primeiro item, é importante fazer o esforço de olhar, além da atuação desses profissionais em sala, e questionar a formação curricular que eles são obrigados a con-

cluir ao longo do seu período de instrução e refletir, por meio do pensamento de Scheibe (2008), que indaga até que ponto essa formação potencializa as necessárias transformações para uma sociedade democrática de maior justiça social?

Como visto no item 2.1 deste trabalho, o percurso que embasa a formação de professores no Brasil, seguiu muitos momentos difíceis ao longo da história. Imbernón (2004) fomenta as discussões reforçando que houve muitas tentativas de formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Ainda para Imbernón (2004), a formação desse professor, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de "currículo oculto" da metodologia. "Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de atuação" (IMBERNÓN, 2004, p. 63).

Scheibe (2010) acrescenta que esse fato coloca pressão nos professores, mas que é preciso evidenciar que os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada.Essa discussão já foi destacada também por Freire (1996), ao relacionar que o sistema de avaliação pedagógica de professores, vêm assumindo cada vez mais discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. Isto é, parte dos currículos das instituições de ensino de formação docente segue diretrizes que devem ser executadas em sala de aula, como se esse ambiente fosse formado exclusivamente por conteúdo fora de muitas realidades, sem levar em consideração as atuações e necessidades de cada aluno, embora apresentem delineamentos que indiquem sua existência. A exceção advém da chamada formação permanente, defendida amplamente por Freire.

> [...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Para o autor, essa formação vai de encontro com as características humanas entre formador e formando, e não refere exclusivamente ao professor e aluno, mas também ao professor do professor. Nas palavras do autor:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição

política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Esse modelo de formação permanente foi caracterizado por algumas modalidades de ação, como propostas tradicionais de cursos de férias, treinamentos, capacitações, reciclagens, dentre outras formas de materialização e teve sua primeira forma no estado de São Paulo, a partir da década de 1990. Atualmente, é uma das formas mais eficazes e bastante propagada pelos órgãos do governo concernente a educação, nas esferas municipais, estaduais e federais. Segundo Imbernón (2004) a base científica dessa formação é o positivismo, uma racionalidade técnica que busca com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos.

É perceptível a importância da formação permanente para os professores, ao mesmo tempo que o delineamento dessa modalidade inclua os aspectos que podem ser vividos na sala de aula, não apenas em um ambiente ideal, que se distancia da realidade brasileira. Isso interfere ainda em algumas perspectivas possíveis de mudança, mas que cabe a um conjunto formado por órgãos institucionais comprometidos não apenas com o desenvolvimento educacional da realidade do país, mas também com a segurança, autonomia e performance do professor na sala de aula. Para Scheibe (2008), o grande desafio atual cabe à recente reestruturação do Ministério da Educaçãoe da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), quepassa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores. Para Flores (2004) cabe ainda aos formadores de professores, sobretudo os que constroem os currículos educacionais, repensarem seu papel e o modo como trabalham, à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores podem trabalhar.

Desta forma, percebe-se que os problemas referentes a educação brasileira que podem ser solucionados com uma atuação plena dos professores, tem origem em um sistema embasado em contradições, lutas e debates sobre a formação desses professores. Sendo que as políticas públicas não atendem de forma completa as necessidades profissionais da área, sobretudo a atuação plena em sala de aula. Recorre-se ainda a importância pontual e pessoal de cada professor em manter-se sempre em processo de especialização para contribuir com sua seu próprio desenvolvimento, que por sua vez, reflete nas suas formas de ensino.

3. CONCLUSÃO

Esse trabalho discutiu sobre os processos que delinearam o panorama da formação docente dos profissionais da educação brasileira, enfatizando os desafios na era contemporânea, especialmente sua preparação para atuação em sala de aula. Como visto, o desenvolvimento das políticas públicas da área tiveram conso-

lidação tardia, por isso, as perspectivas atuais ainda sentem os efeitos do passado.

Ao longo do texto percebeu-se que a partir da sua formação o professor pode atuar na sala de aula, conforme os níveis capacitados. Essa capacitação, por sua vez, é realizada por meio do ingresso a cursos superiores, que teve aumento significativo de instituições de oferta, no últimos anos, no Brasil. No entanto, ainda possui currículos fragmentados com a realidade do país, dificultando o trabalho dos professores quando esse chega à sala de aula. Soma-se isso a realidade atual das escolas e universidades brasileiras, sejam elas de contexto público ou privado, além do papel de reprodutor do conhecimento, o professor acumula o desafio de lidar com tantos outros condicionantes de ordem estrutural, social, tecnológica, biológica e sobretudo econômica que, na maioria das vezes, não teve treinamento específico.

Deste modo, não é possível culpar esses profissionais de ações que muitas vezes eles não tem o conhecimento necessário. É preciso exigir dos órgãos que elaboram os currículos nacionais das universidades para contemplar ações que revelem mais da realidade brasileira, do que conteúdo formais de ensino, porque, de certa forma, é uma das principais dificuldades desses professores. Essa discussão torna-se oportuna, porque entender a formação docente pode diminuir com fatores educacionais insuficientes que assolam o país. Além do mais, chama a atenção para a proatividade desses profissionais, em buscar sempre se adaptar as novidades dessa era moderna e, sobretudo, ampliar seu reportório para reproduzir na sala de aula

REFERÊNCIAS

AZANHA, José M. Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MULLER, Maria Cândida. Formação Docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 587 - 606 set./dez. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm>. Acesso em 24 de ago. de 2019.

_____. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior. Brasília, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ basica.pdf> Acesso em 24 de agos. de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In: PACHECO, José Augusto. Formação de Professores: Perspectivas Educacionais. Editora Porto, 2004.