
OS SABERES DO PROFESSOR E A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA PLURAL

Ms. Márcio Issler

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dra. Ieda Maria Kleinert Casagrande

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O texto identifica e dialoga com um breve rol de ideias associadas aos saberes docentes, suas disposições destacadas de competências necessárias ao bom professor. A metodologia incide sobre a pesquisa bibliográfica e a meta-pesquisa as quais permitem ter a cobertura de fenômenos de forma ampla se comparada àquela que poderia pesquisar diretamente. Tendo como pressuposto que a especificidade da formação pedagógica tem a docência como atividade pedagógica principal, sobressai que é necessário compreender que nem todo o trabalho pedagógico é um trabalho docente, e a priori Cursos de Pedagogia tem por objetivo formar esse profissional que estuda, ensina e insere a práxis educativa na sociedade. Daí emerge a questão que norteia o trabalho: Quais os saberes necessários ao professor para qualificar a sua práxis pedagógica? O movimento do texto conduz para a base predominante de algumas categorias multifacetadas de saberes que permeiam a formação de professores e por fim o quadro teórico e conceitual, não orgânico nem estático destes conhecimentos são recorrentemente apresentados aos professores ao longo da formação e na carreira profissional com maior ou menor aderência da nomenclatura a uma perspectiva pragmática de saber pedagógico.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes do professor; trabalho docente.

THE KNOWLEDGE OF THE TEACHER AND THE COMPLEXITY OF PLURAL TEACHING

ABSTRACT: The text identifies and dialogues with a brief list of ideas associated with teaching knowledge, its highlighted dispositions of competencies necessary for a good teacher. It is based on a survey conducted in 2015. The methodology focuses on bibliographic research and meta-research, which allow for broad coverage of phenomena compared to that which could be researched directly. Assuming that the specificity of pedagogical training has teaching as its main pedagogical activity, it stands out that it is necessary to understand that not all pedagogical work is a teaching job, and a priori Cursos de Pedagogia aims to train this professional who studies, teaches and inserts educational praxis in society. Hence the question that guides the work emerges: What knowledge is needed by the teacher to qualify his pedagogical praxis? The movement of the text leads to the predominant base of some multifaceted categories of knowledge that permeate teacher training and, finally, the theoretical and conceptual, non-organic and static framework of this knowledge is repeatedly presented to teachers throughout their training and professional career with greater or lesser adherence of the nomenclature to a pragmatic perspective of pedagogical knowledge.

KEYWORDS: Teacher training; Teacher knowledge; teaching work.



1 INTRODUÇÃO

A complexidade de fatores que envolvem a perspectiva de consenso sobre uma categoria unívoca que defina e determine os saberes docentes¹ necessários ao trabalho pedagógico² do professor, muitas vezes tem se deparado nas formações que estes recebem durante a sua formação na universidade, e que de modo geral tem sido alvo de críticas, por variada gama de profissionais, sejam eles conhecedores da causa docente ou mesmo meros especuladores do debate em torno das definições políticas sobre a formação de professores.

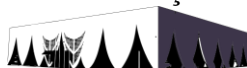
Neste sentido, analisar e compreender conceitos que envolvem o saberes docentes necessários aos professores permite avançar e respaldar o entendimento da importância e responsabilidade do professor em fortalecer o corpo de conhecimentos fundamentais para ensinar.

Pensar a formação³ de professores requer que se compreenda o docente como um sujeito de interações sociais que produz e reproduz diferentes saberes para e no trabalho pedagógico tendo a sala de aula como *locus* principal de efetivação desses saberes.

¹ O vocábulo *saberes* para demarcar o significado de saber, conhecimento, crença, concepções ou competências, tem sido utilizado na literatura de autores nacionais e internacionais, principalmente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) Nóvoa (2001; 2009), (Schön, 2000), (Tardif, 2000 e 2002), (Perrenoud, 2001), (Morin, 2002), (Gautier, 1998), (Contreras, 2002) (1999), Cunha, (1989), Pimenta (1999, 2000), Libaneo (2001), Borges (1998), Lüdke, (1998 e 2001), (Candau, 2002), (Lelis, 2001), (1996), (Schön, 2000), (Tardif, 2000 e 2002), (Perrenoud, 2001), (Morin, 2002), (Gautier, 1998), Contreras (2002), dentre outros. Tardif (2000, p.212) “[...] dá a à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Assevera ainda o autor que, o saber docente é um saber plural oriundo de saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

² Por trabalho pedagógico entenda-se “docência”. (ANFOPE, 2004, p.17)

³ Formação no sentido proposto por Veiga (2014) substancialmente significando [...] o elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa. (VEIGA, 2014, p.330).



A metodologia em tela na direção da pesquisa bibliográfica e da meta-pesquisa⁴ ao buscar literaturas sobre a temática possibilitou perceber a amplitude do conceito e a ideia do que vem a ser um bom professor, dotado de saberes pedagógicos para a prática escolar que resulte num processo de efetivo ensino-aprendizagem com qualidade social.

Para tanto, buscou-se compreender como a literatura tem tratado essas questões, bem como, quais os principais referenciais que teorizam sobre esses saberes docentes. Scalcon (2002) destacou o quadro de influências que de modo quase hegemônico tem sobrepujado o discurso das tendências teóricas em cursos para formar o professor no Brasil com autores como: Cunha, (1989), Duarte(2000, 2002, 2003, 2004) Pimenta (1999, 2000), Libaneo (2001), Borges (1998), Lüdke, (1998 e 2001), Candau, (2002), Lelis, (2001), Morais(2003), Shiroma(2003), (Evangelista, 2003), (Facci, 2004) e, também por autores estrangeiros como: Nóvoa (2001; 2009), (Schön, 2000), (Tardif, 2000; 2002; 2007), Perrenoud (2001), Morin, (2002), (Gautier, 1998), Contreras (2002) dentre outros. Nesta direção, assinalou a autora que o surgimento de algumas categorias sugerem os caminhos para a reflexão do papel dos cursos de formação, de seu objeto de estudo e conseqüentemente na formação dos futuros professores. O domínio e predominância de tendências ou categorias de *saberes* teórico-metodológicos para formação de professores são: Saberes da experiência, pedagógicos, didáticos, da formação profissional, curriculares, temporais, dos professores, docentes, disciplinares, das Ciências da Educação, experienciais, da ação pedagógica, afora outras, como por exemplo, identidade profissional, competências, saberes da experiência, construção de identidades, saberes profissionais, saberes e fazeres da docência, profissional reflexivo, professor reflexivo, profissionalização do magistério, prática reflexiva, pedagogia do professor reflexivo, professor profissional, saberes sociais de referência (SCALCON, 2003). Tais expressões têm se destacado em

⁴Com base Mainardes, 2013; 2018.



diversos fóruns de encontros de educadores, tem orientando pesquisas, subsidiando ementas e planos de ensino e também as práticas pedagógicas.

Algumas dessas categorias e focos de análise apareceram mais fortemente em Tardiff (2002) quando denominou o movimento de profissionalização do ensino, com ênfase a necessidade de constituição de um repertório de conhecimentos profissionais. Trata-se de uma orientação profissionalizante que lança a questão do conhecimento dos professores, de *saberes* e competências necessárias ao exercício legítimo e eficaz da ação docente. O quadro abaixo auxilia na compreensão movimento das categorias “saberes” em relação aos autores.

Quadro 1 - Categorias teórico-epistemológicas e autores

Pimenta, 1999	Pimenta; Anastasiou (2002)	Tardif, Lessard e Lahaye (199)	Tardiff, (2000;2002)	Gauthier et al (1998)	Cunha (1989)	Nóvoa (2009)
Saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos.	Saberes pedagógicos saberes didáticos	Saberes da experiência, saberes da formação profissional, saberes curriculares	Saberes temporais, saber, saber-fazer e saber ser, saber plural, saberes personalizados e situados, saberes pessoais, saberes dos professores, genealogia dos saberes docentes	Saberes disciplinares, saberes das Ciências da Educação, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica	Saberes referentes à dimensão relacional Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem	Transposição deliberativa dos saberes

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

No sentido de orientação profissional destaca Veiga (2009) que “[...] a docência requer formação profissional, para seu exercício” (VEIGA, 2009, p. 25), o que significa dizer que é necessário adquirir/ possuir conhecimentos que sejam



específicos da sua área de atuação, para que a atividade docente seja melhorada, produza e lance o resultado de aprendizagem que cumpra a finalidade da educação escolar de socializar o conhecimento historicamente adquirido pela humanidade.

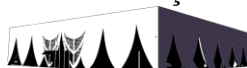
Dessa forma, para compreender o quadro teórico de saberes necessários para formação do bom professor, a priori não existe um movimento teórico e conceitual orgânico e assentado exclusivamente nessa área e abordagem do conhecimento. Existe uma *pluridimensionalidade* do ‘saber profissional’, “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” Tardif e Gauthier (1996, p. 11). Contudo, é possível identificar duas abordagens teórico-metodológicas que tem se destacado e fundamentam mais substancialmente os saberes docentes dos professores, são eles Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa.

2 SELMA GARRIDO PIMENTA E OS SABERES VOLTADOS À DOCÊNCIA

Selma Garrido Pimenta é uma autora brasileira, doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior.

A autora dedicou-se ao estudo dos saberes docentes, os identificou em três saberes os necessários a docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos. Nesse momento discorreremos sobre cada um deles, considerando sua importância para que a atuação do professor seja de qualidade Pimenta (1999).

Os saberes da experiência referem-se aos saberes dos quais os professores tiveram acesso durante todo o período de sua vida de escola, enquanto alunos, ou



mesmo aquilo que os professores produzem no seu cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 19).

Já os saberes do conhecimento necessitam de uma preparação científica técnica ou social, assim o professor atua como mediador entre a sociedade da informação e os alunos, fazendo assim com que os alunos avancem em direção a reflexão e intervenção social (Pimenta, 1999, p. 21). Este saber faz menção ao conhecimento científico necessário ao professor para ensinar, pois o conhecimento não pode ser reduzido a uma simples informação, até por que, esta informação se dá a todos os cidadãos.

Com relação aos saberes pedagógicos a autora nos diz que, estão relacionados à prática social de ensinar, fundamentada nas necessidades pedagógicas postas pela realidade.

Essas três formas configuram os saberes docentes, pois para que exista uma prática pedagógica solidificada é preciso que o professor entenda que “[...] para saber ensinar não bastam à experiência e os conhecimentos específicos, mas se faz necessário os saberes pedagógicos didáticos” (Pimenta, 1999, p. 24).

Posteriormente Pimenta (2002) com auxílio de Anastasiou, reformulou estes saberes pedagógicos dividindo-os em dois:

1) Saberes pedagógicos: responsáveis em pensar o ensino enquanto prática educativa, em diferentes ramos ou sentidos da formação humana;

2) Saberes didáticos: responsáveis por articular a teoria da educação com a do ensino, para ensinar em situações contextualizadas (PIMENTA; ANASTASIOU 2002, p 71).

Desse modo tem-se que,

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer. Não é



senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar de *saberes pedagógicos* (PIMENTA, 1999, p.25-6, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a construção do seu saber-fazer, só se pode acontecer com o seu próprio fazer. Por isso, por mais que a autora tenha reformulado os saberes pedagógicos os saberes da experiência, é prioridade, ou seja, saber que,

Quando os alunos chegam ao curso de formação de professores, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. [...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor como aluno* ao *seu ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor (PIMENTA, 1999, p. 20, grifo da autora).

O saber da experiência que nos referimos faz referência aos conhecimentos que são produzidos no cotidiano docente, durante toda sua vida. Quando lemos que o professor “*já tem saberes sobre o que é ser professor*”, entende-se que o professor ao ingressar na profissão docente, traz consigo uma série de conhecimentos sobre a prática docente, ou mesmo o que Tardif (2002) chamou de *saberes temporais*.

Outro caminho que pode ser percorrido na direção dos saberes pedagógicos apontados por Pimenta é a ideia de que, o professor necessita saber lidar e trabalhar com os conteúdos da matéria de forma que, a torne significativa, reflexiva e crítica.

Em sintonia com Pimenta, assevera Cunha,

Para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento do que se pressupõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrario, o professor que tem domínio de



conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito (CUNHA, 1989, p. 143).

O principal instrumento do professor é o conhecimento, por isso, é preciso ter seu domínio, como já referia Snyders (1990), o professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos. O professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer, no sentido de dar alegria e ao mesmo tempo trazer a renovação dos conteúdos culturais escolares. Assim, a escola poderia ser um lugar em que ocorre satisfação cultural e existencial. A proposta de Snyders, portanto, é a de encontrar a alegria na escola e a de propor uma cultura satisfatória voltada para a transformação do aluno.

Portanto é mediante a relação teórico-prática que o professor adquire os conhecimentos necessários ao exercício prático-pedagógico, que aprende e exercita seu saber docente, pois, na medida em que se exerce e estuda o ofício, adquire os saberes pedagógicos na e com a escola, espaço esse destinado a aprendizagem e desenvolvimento para o professor e para os estudantes.

3 ANTÓNIO MANUEL SEIXAS SAMPAIO DA NÓVOA

António Nóvoa nasceu em Valença, Região do Alto-Minho, Portugal. Professor universitário, doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e História Moderna e Contemporânea (Paris- Sorbone). Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. As suas investigações e interesses incidem sobre história e psicologia da educação, formação de professores. Como Professor e como Investigador, exerceu importantes responsabilidades universitárias, com destaque para os seus dois mandatos como Reitor da Universidade de Lisboa. Em 2014, esteve no Brasil numa missão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a



Cultura (UNESCO) junto do governo brasileiro e como professor visitante na Universidade de Brasília, da qual é Doutor Honoris Causa desde Junho de 2015.

Em suas pesquisas e publicações o autor concentra atenções em aspectos intraescolares, como currículos, formação inicial e continuada e processos de aprendizagem, capacitação de professores, processo de profissionalização docente. Constantemente questionado sobre o que é um bom professor, o autor aponta para a necessidade e consciência de sabermos que,

[...] é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2009, p. 28).

Sobre esta questão o autor assevera que nos anos 1990 foi-se impondo o conceito de competências na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Foram inúmeras reelaborações, sem, contudo, libertá-la das suas origens comportamentalistas e de leituras de raiz técnico e instrumental, sua adaptação às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, tornaram-na mais visível nos textos das organizações internacionais. O autor sugere então outro conceito no para romper com o debate sobre as competências, produzindo uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. O novo conceito, disposição, imprime sentido cultural, numa profissionalidade docente que pode se construir no interior de uma personalidade do professor. As cinco disposições são: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. (NOVOA, 2009).

Ainda nesta direção, o autor (2001) já havia mencionado que é possível listar “competências” que podem ser valorizadas na prática do professor. São elas: **a competência de organização**, que se refere ao professor, não como um mero transmissor de conhecimentos, nem mesmo somente uma pessoa dentro da sala de



aula. Antes ele é também um organizador de aprendizagens, organizador da escola, tendo em vista uma organização mais ampla, que somente a organização da sala de aula.

O significado da disposição **conhecimentos profissionais** são atitudes e capacidades (disposições) para a docência, dando-nos assim condições de elencarmos mais elementos que perpassam por “[...] uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28). Os conhecimentos profissionais (saber) fazem parte dos saberes que os professores devem dominar para exercerem sua profissão, ou seja, está intrinsecamente relacionado com o conhecimento profissional, segundo Nóvoa (2009), não podendo ser somente uma aplicação prática de uma teoria qualquer, mas, um esforço contínuo, pois, “[...] trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009, p. 35). Transposição e deliberação são dois princípios essenciais para se chegar a uma compreensão fundamental do conhecimento docente.

Há, no entanto as atitudes (saber-ser), que correspondem à capacidade particular de cada professor, **habilidades e compreensão da realidade**. Pois, é mediante a prática de cada professor que os saberes são construídos, reelaborados e socializados.

Assim, com as disposições (capacidades ou saber-fazer), apontadas pelo autor, por meio de uma pré-disposição construída e que dão sustento as outras competências, o trabalho do professor versa sobre a construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem e o conhecimento faz parte da primeira das cinco disposições já citadas anteriormente.

Da mesma forma, Nóvoa (2009) aponta a terceira competência como sendo a **“cultura profissional”** entendida como a compreensão que o professor tem, sendo construída e aprimorada por meio do diálogo, com os seus, com os alunos, na vivência da prática educativa, que é refletida no “tato pedagógico” como a habilidade



em relação à forma com que o professor se comunica e que sem este não existiria o ato de educar, sendo esta a terceira disposição.

O tato pedagógico é também acompanhado pela serenidade e respeito, que conquistam os alunos, os conduzindo ao conhecimento. De forma metafórica, é saber a forma de conduzir alguém a outra margem.

Já na quarta disposição nos diz que “**trabalho em equipe**” que implica no aspecto colaborativo, conjunta aos projetos existentes na escola, o que leva o professor a “comunidades de prática” que movimentam e dinamizam os conhecimentos (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

Por fim, Nóvoa (2009) destaca a quinta disposição que diz respeito ao “**compromisso social**” da educação que é fundamentada por meio da formação de professores e tem por obrigação ultrapassar as barreiras da cultura, comunicando-se com o público da educação.

Com efeito, estas cinco disposições,

[...] são essenciais para à definição dos professores nos dias de hoje
[...] propostas genéricas que, devidamente contextualizadas [...] inspiram uma renovação dos programas e praticas de formação (NÓVOA, 2009, p. 31).

Igualmente Nóvoa (2009, p. 33), fazendo referência a David Labarre, menciona “[...] as práticas docentes são exatamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Com esse enunciado, apesar da amplitude dos fundamentos propostos por Nóvoa a inspiração para por meio de propostas teóricas desencadear boas práticas pedagógicas é inspiradora. Embora tais propostas sejam muito amplas, podem servir como inspiração para novas práticas pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS



A partir do breve estudo, podem-se tecer algumas considerações sobre os saberes docentes e suas práticas a fim de se chegar a uma possível compreensão do que vêm a ser “o bom professor”.

Ao analisar a literatura, sem a pretensão de ser exaustivo e esgotar a questão em tela, salienta-se que, “[...] o estudo da formação de professor tem função de auxiliar e de apoio na definição e na busca de formas pedagógicas de intervenção na realidade no que se refere a prática e sua formação” (LEMOS; ISSLER, 2014, s/p.).

Desse modo, pelos enunciados teóricos expostos podemos apreender a complexidade da formação do professor quando se trata de qualidade de formação e produção de conhecimento. Construir diariamente sua identidade profissional significa dizer que cada professor é responsável por sua atividade e formação docente, do seu cotidiano a partir de seus valores, das condições de vida e de formação, de modo que a forma com que este professor se posiciona no mundo, a forma com que este lida com sua história de vida, suas angústias e anseios por formação, é que darão sentido a sua vida de professor.

Ao advogar sobre o bom professor Nóvoa (2009) aponta para uma formação de professores construída dentro da profissão, que seja baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que basicamente possua componente prático, de cultura profissional, dimensões pessoais, lógicas e coletivas de professores. A inspiração é mais do que necessária para um (re)nascimento de discursos de formação e compartilhamento de saberes que são necessários ao bom professor. Ao que se tem ouvido escola adentro é que há necessidade de compartilhamento de muito saber dos professores e que estes nunca chegaram até você. Onde estariam esses saberes objeto de trabalho dos professores?

Trata-se de dizer que no processo educativo como um fenômeno complexo, o conhecimento se apresenta sob forma de diversos saberes também complexos. Conforme menciona Saviani (1996), esses saberes que compreendem o saber



atitudinal, o saber crítico contextual, os saberes específicos da área de ensino, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Assim sendo, a importância da dimensão política na formação do educador/professor, pois, a educação, vista como um ato político, requer do professor o domínio de saberes que propiciem a compreensão das múltiplas determinações da sua própria formação, do ensino, da sua profissão e da sociedade e serão esses os saberes que sustentarão a sua posição frente à realidade e frente os saberes que domina. É, pois, essa realidade complexa e em constante mudança, que o desafiará a estar em processo de formação permanente.

Para além dos saberes que necessita dominar o professor há de possuir outro, que em toda a sensibilidade que caracteriza o saber universal do conhecer infinito, do rever e compartilhar o que foi e é elaborado historicamente está o desígnio que exige do professor um investimento contínuo e de longo prazo para sua formação e que este saber infinito que ora domina seja passível de revisão de seu repertório atitudinal, crítico e contextual dos saberes específicos de sua área propiciem a reelaboração da sua performance e ampliação da cultura escolar e educacional a ser novamente compartilhada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento final do XII Encontro Nacional, Brasília, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da Educação Básica de 5a.a 8a. série e seus saberes profissionais. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

CANDAU, Vera Maria (org). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CANDAU, Vera Maria F. (Org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1995.



CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* São Paulo: Autores Associados, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

_____, Clermontet al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LELIS, Isabel Alice. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LEMOS, Ariane de Abreu; ISSLER, Marcio. *Formando formadores*. In: *Anais... IV SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XXIV SEMANA DA PEDAGOGIA*, 4., 2014, Cascavel. *Formando formadores*. Cascavel: Unioeste, 2014. p. 1 - 10. Disponível em: http://www.simpesionacionaldeeducacao.com.br/iisemnacedu/articles/artigo_eixo1_6n1_marcioissler@hotmail.com.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

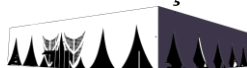
LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LIMA, Sorahia Miranda de. *Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se no curso de pedagogia?* Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

LÜDKE, Menga. *“Socialização profissional de professores – As instituições formadoras”*. Relatório Final de Pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1998.

LÜDKE, Menga. et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.



MAINARDES, Jeferson. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013. Anais... Uberlândia: UFU, 2013.

MAINARDES, Jeferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. *Revista Salto para o Futuro*. Brasília: MEC; 13 set. 2001.

_____, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

Perrenoud, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Alessandrini, C. D..As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre:Artmed, 2002.

_____, Phillipp. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.Saberes pedagógicos e atividade docente. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora, 2002.



SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCALCON, Suze. A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, M. C. M. de; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, 2003. p. 27-45.

SNYDERS, G. Entrevista à Lourdes Stamato Camillies, PUC/SP, 1990.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: Didática, currículo e saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002c.

_____, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

_____, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

_____, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, 2000b.

VEIGA, I. P. A. A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papyrus, 2009.



_____, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

Recebido em: 23-10-2019

Aceito em: 18-11-2-10

