EIXO TEMÁTICO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Neide Cavalcante Guedes[[1]](#footnote-1)

Universidade Federal do Piauí

neidecguedes@hotmail.com

Notas Introdutórias

Inicio minhas inquietações afirmando que a formação não acontece somente na escola se considerarmos que o ator em processo encontra-se em espaços/lugares múltiplos que promovem aprendizagens, também, múltiplas. Nesse artigo faço uma breve contextualização sobre os saberes da docência para compreender como a formação inicial associada a esses saberes contribui na construção do ser professor.

O contexto assumido pela educação, já no final do século XX, está a exigir dos professores reflexões críticas nas quais seus conceitos e práticas estejam no centro dessas discussões. Para que o professor possa, de fato, promover essa reflexão, torna-se imprescindível a instauração de mecanismos e contextos que favoreçam o desenvolvimento consciente desse processo.

A pesquisa foi conduzida para o estudo dos saberes que norteiam a formação inicial e a prática pedagógica de professores da educação básica formados no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Feeral do Piauí. Assim percebo a necessidade de definir o que é essa formação e que tipo de relações ela estabelece com os espaços sistematizados nos quais se concretiza a educação ao tempo em que destaco a necessidade de uma política de formação e de valorização dos profissionais da educação, tendo em vista tratar-se de uma reivindicação justa no sentido de cada vez mais melhorar a educação oferecida nos diversos níveis, considerando para tanto, os diferentes modelos formativos.

 Entendo que a docência constitui-se como atividade cuja essencialidade está intimamente relacionada aos vários saberes produzidos e sua utilização na prática cotidiana do profissional docente e que essa relação evidencia que aquilo que o professor pensa e faz traduz-se no seu saber fazer que é resultado de todo processo de aquisição de conhecimentos formais, bem como de seu saber prático no sentido de melhor compreender a sua *práxis*.

 O professor é o grande responsável pela geração de conhecimentos pedagógicos e essa conduta promove as inúmeras modificações essenciais ao ensino, pois partindo dessa possibilidade, o professor será chamado a elaborar e re-elaborar de maneira crítica, sua própria prática.

 Carr e Kemmis (1988) enfatizam que os saberes docentes são necessários nesse processo de consolidação das mudanças que devem ocorrer no trabalho do professor, pois segundo os autores é esse saber que vai garantir o ponto de partida para desencadear a reflexão crítica.

 Assim, assumir a crítica como um pressuposto da formação e da prática docente significa afirmar que os saberes não são absolutos nem estáticos, pois todo saber com base na perspectiva da interação, é passível de crítica e pode, portanto, ser problematizado.

 Isso reforça a ideia defendida por Ramalho, Núnez e Gauthier (2003, p. 39) de que:

[...] O professor constrói saberes, competências, mas não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização de favorecer a inclusão pelo saber e não a exclusão.

 Nesse diálogo com os autores percebo que atualmente o que se tem observado é a busca incessante dos que partilham as questões em torno da profissionalização, em renovar os fundamentos epistemológicos que dão sustentação ao ofício do professor, pois no mundo moderno o que diferencia a profissão docente das demais ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que a ela são pertinentes.

 Defendo que esse conhecimento profissional assume outras dimensões (senso comum, saberes rotineiros, interesses sociais, dentre outros) que são relativas à prática profissional principalmente se aplicada às atividades que envolvem pessoas. A epistemologia da prática profissional no dizer de Tardif (2002, p. 255) “ [...] seria o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos do autor).

 Dessa forma compreendo que a finalidade de uma epistemologia da prática é desvelar saberes e buscar compreender como esses se integram nas atividades dos professores e como esses professores produzem, incorporam, aplicam e os transformam no cotidiano de sua prática.

 Os saberes da docência se integram de forma contextualizada dentro de uma dinâmica processual e numa perspectiva interdisciplinar. São conhecimentos complexos originários de diferentes fontes: a fundamentação teórica adquirida a partir das ciências organizadas (saber sistematizado) e o conhecimento originado pelo senso comum e que são adquiridos no decorrer da vida profissional (saber da experiência).

 Esses saberes por si não são capazes de promover mudanças no ato de educar e nem tampouco criar práticas novas. A eles atribui-se a responsabilidade de ampliar os conhecimentos que os professores tem de sua ação sobre a educação do outro (aluno) considerando sempre os contextos nos quais se situam, seja a escola, a sociedade ou o próprio sistema educacional como um todo.

 Assim, considero que essa epistemologia tem no seu contexto a capacidade de manifestar esses saberes a partir da compreensão de como se efetiva a integração desses às suas tarefas enquanto profissionais, tornando necessário discutir um pouco sobre os tipos de saberes que constituem a base de formação e da prática desses profissionais.

O saber: o conhecimento do professor

 Na busca por um maior entendimento sobre os saberes que subjazem a atividade do professor, penso ser importante identificar os diferentes tipos de saberes e as bases nos quais estes se constroem.

 Na entendimento de Altet (2001) os saberes se dividem em dois grupos: os saberes teóricos e os saberes práticos. Os saberes teóricos são aqueles que se referem ao saber declarativo e se divide em dois grupos, os saberes a serem ensinados, isto é aqueles que permitem a aquisição do conhecimento pelos alunos e os saberes para ensinar que são os responsáveis em facilitar a interação em sala de aula.

Os saberes práticos referem-se às experiências cotidianas do professor e se manifestam no próprio contexto da atividade do docente. Subdividem-se em dois grupos: os saberes sobre a prática, isto é, o saber como fazer e diz respeito ao saber procedimental e os saberes da prática provenientes da experiência e estão relacionados ao saber condicional.

 A profissão docente como destaca Nacarato (2004), exige outros tipos de saberes que se inter-relacionam, dentre os quais ressalto o saber pedagógico, o saber curricular, o saber das ciências da educação e o saber da experiência. Nesse sentido é importante que durante o processo de ensino esse conjunto de saberes seja acionado para que, ao fazer uso deles, o professor possa dispor de elementos capazes de suprir as exigências evidenciadas em situações concretas de ensino.

 Considerando que os saberes docentes são plurais e relacionados, Tardif, Lessard e Lahaie (1991), identificam quatro fontes originarias: os saberes profissionais, que são transmitidos pelas instituições de formação e são os responsáveis pela construção do arcabouço ideológico do profissional; os saberes disciplinares, oferecidos pelas inúmeras disciplinas estudadas no decorrer do processo de formação; os saberes curriculares, que correspondem aos saberes sociais que deverão ser repassados às novas gerações; e os saberes da experiência, aqueles específicos do trabalho cotidiano que se incorporam ao saber e o fazer do professor.

 Como nos esclarece Tardif (2002) o saber da experiência que dar sustentação a prática docente, por ser este o que constitui a base das competências e da prática do professor e que é através da experiência que se produz os saberes que irão garantir a sua prática enquanto profissional.

 Compreendo que o saber do professor sofre inúmeras influências não só dos demais saberes, mas, principalmente, do processo de ressignificação da informação que ultrapassa as formas tradicionais de transformação e aplicação dos conhecimentos e que se manifestam a partir dos modelos formativos utlizados na academia para formação inicial do futuros profissionais docente.

**Modelos formativos: possíveis interferências na prática docente**

Ao falar dos modelos formativos pressuponho a possibilidade de evidenciar o que diferencia um professor do outro nesse contexto de formação, considerando as especificidades, peculiares aos modelos aqui abordados, uma vez que são as perspectivas teóricas, nas quais os pesquisadores fundamentam a sua prática, que irão oferecer os elementos essenciais para promover essa identificação.

Os modelos apresentados na perspectiva de Contreras (2002, p. 90) se delineiam a partir das três tendências básicas, quais sejam: o profissional técnico, o profissional reflexivo e o profissional crítico, considerando que são essas concepções que nos auxiliam a melhor compreender o que seja a atividade de ensinar, bem como o significado que a autonomia docente assume nesse contexto. Para esse autor, a ideia central na qual se apoia o modelo da racionalidade técnica é a de que “[...] A prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível que procede da pesquisa cientifica”.

Entendo que a prática educacional se efetiva na aplicação do conhecimento científico, e as questões educacionais são discutidas na perspectiva de que podem ser solucionadas de maneira objetiva, a partir de procedimentos previamente estabelecidos.

A explicação de Ramalho, Núnez e Gauthier (2003, p. 39) reforça minhas colocações, ao enfatizarem que, “[...] na formação baseada no racionalismo técnico, o professor está limitado de interagir com outros profissionais, pois é pensado como um consumidor de conhecimentos científicos produzidos por outros”.

Esse comportamento faz com que o professor não busque investigar, no sentido de aprofundar essa relação de trabalho, tornando-o cada vez mais dependente do conhecimento produzido por outras pessoas. Partindo dessa premissa, Contreras (2002, p. 102) oferece uma definição clara desse profissional, ao enfatizar que o docente técnico é aquele:

[...] que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

O segundo modelo de formação tem como elemento fundamental a prática reflexiva, e se constrói com base em processos reflexivos, capazes de superar as práticas fossilizadas, e assim avançar na investigação, que será desencadeada a partir dessa prática.

Schon (1992), em seus estudos, defende o processo de reflexão, no qual a ação possa ser analisada com base na situação em que o professor se encontra, possibilitando-o a conduzi-la da forma mais adequada. Nesse sentido, torna-se necessário partir de como normalmente essas atividades ocorrem em seu cotidiano, fazendo a distinção entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

Enfatizo que a maneira mais adequada para formar o professor, no sentido de que ele possa atuar eficientemente nas situações imprevisíveis, é oferecer elementos para que possa torná-lo capaz de refletir sobre as situações problemáticas presentes no seu dia-a-dia, fazendo-o avaliar sua ação e o seu resultado, para que assim ele disponha de elementos capazes de reconstruir e reorganizar a sua prática.

Diferentemente do modelo anterior, no qual a atividade do professor se efetiva de maneira externa, o profissional reflexivo compreende que faz parte do contexto e deve se utilizar dessa compreensão para melhor entender como se manifesta a sua contribuição.

O profissional que tem clareza da sua atividade não pode restringi-la ao cumprimento de metas pré-estabelecidas alheias à sua prática, mas deve estar aberto para ressignificar o limite dessa atividade a partir da análise que faz de suas próprias ações.

O terceiro modelo de formação, o intelectual crítico, faz uma aproximação dos modelos já destacados, considerando que teoria e a prática devem estar atreladas, pois o interesse evidenciado pela reflexão se manifesta na possibilidade de aproximar e analisar questões específicas da realidade que se manifesta em contextos mais amplos. Para Contreras (2002, p. 185), esse modelo sugere que:

[...] tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas.

Isso mostra, de maneira evidente, que o intelectual crítico se preocupa em potencializar uma prática profissional que garanta o desenvolvimento de ações educativas, buscando, dessa forma, a transformação dos aspectos inerentes ou não a essas ações. Isso leva a crer que esse profissional busca refletir para transformar o ensino em uma atividade mais justa e democrática, com vistas à democratização da sociedade como um todo.

Refletir criticamente seria a garantia do professor, no sentido de avançar na busca de transformações da sua prática, a partir de sua própria transformação como intelectual crítico, sendo necessária, portanto, a tomada de consciência dos valores e ideologias implícitas na sua atividade, para então buscar desenvolver uma ação transformadora.

No entanto para que o professor consiga promover essas transformações torna-se relevante aproximá-la do currículo que irá garantir essa formação, considerando tratar-se do um artefato que, de acordo com Martins (1992, p.98) assume duas dimensões: a tradicional que percebe o currículo como “um plano de estudo que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho assim como o de seus alunos”, ou seja, é a oportunidade que o professor tem para planejar e organizar aquilo que deve ser apreendido pelo aluno. Por outro lado a dimensão critica que segundo o referido autor se constitui na “soma total das experiências dos alunos que são planejadas pela escola como uma instituição, envolvendo alunos, professores e os processos de ensino e de trabalho”.

Essa perspectiva destaca, ainda que no campo do currículo conforme esclarece Moreira (1997) duas dimensões se enquadram, ou seja, o currículo real e o currículo oculto. No que diz respeito ao currículo real a escola disponibiliza aquele que se constituiu conforme estabelece a legislação, e aquele que chamamos de oculto isto é o que efetivamente oferece as garantias necessárias para que a escola possa resgatar o contexto real do aluno e trabalhar a partir desse garantindo possíveis mudanças tanto no contexto social do aluno quanto na sua visão de mundo e de cidadão.

O Fazer: a prática associada ao conhecimento.

 Reconhecer que o profissional docente é capaz de refletir sobre o que faz e dai produzir saberes específicos, é conceber esse profissional como um ser capaz de atuar no dia-a-dia, tendo a reflexão como perspectiva de ressignificação da sua atividade prática, considerando que no decorrer do processo de formação, os professores, inicialmente, se apropriam dos conhecimentos disciplinares para em seguida aplicá-los em situações cotidiana da prática.

Este estudo, que é de natureza qualitativa, teve como campo empírico 04(quatro) professores da educação básica que atuam nos anos finais do ensino fundamental do Sistema Público do Estado do Piauí. São professores que estão no exercício da docência há mais de 05(cinco) anos e todos tiveram como formação inicial o curso de Licenciatura em Pedagogia daUniversidade Federal do Piauí. O critério de escolha foi que os docentes ministrassem aulas de disciplinas distintas, a fim de verificarmos as dificuldades por eles enfrentadas na condução de sua prática. A opção em participar da pesquisa foi livre e cada professor assumiu o compromisso em participar do estudo. Como possibilidade de preservar o anonimato cada participante fez a opção por um pseudo nome para sua identificação.

A pesquisa qualitativa conforme destaca Oliveira (2012, p.37) se constitui em “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Nessa perspectiva compreendemos que a entrevista se apresenta como a possibilidade de procedimento mais adequado para a construção dos dados, considerando que a fala dos interlocutores, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas interagem com o mundo.

 Tardif (2002, p. 273) enfatiza que “o fazer está subordinado ao conhecer” ou seja, para que o futuro professor aplique os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação com vistas a solucionar problemas surgidos na prática, ele precisa primeiramente dominar esses conhecimentos.

 Estudos sobre os saberes da docência[[2]](#footnote-2), têm destacado que os saberes da experiência se constituem em parte dos fundamentos da prática desse profissional. São esses saberes que dão a base de sustentação à prática docente e somente através dessa prática é que esses se manifestam.

 O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional, oferece inúmeras aprendizagens tais como a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do *corpus teórico* aquilo que ésubstancial à aprendizagem dos seus alunos. Isso vem reforçar a idéia de que os professores não fazem uso de um saber único, mas de vários saberes sendo impossível encontrar uma unicidade teórica para esses saberes.

 Quando pergunto aos professores sobre as verdadeiras razões de suas ações, observo uma preocupação excessiva em se justificar e apresentar elementos que motivam as suas decisões. Ao responderem esses questionamentos eles apresentam razões práticas que embasam o seu modo de agir. As justificativas apresentadas por eles conforme nos esclarece Therrien e Therrien (2000), estão associadas ou a resultados empíricos, ou ao saberes próprios da experiência docente.

 O interesse pela prática do professor nesta pesquisa, se justificou especificamente pela necessidade de entender como essa prática se manifesta no cotidiano a partir da relação ensinar e aprender. Esse olhar implica considerar que essa prática se efetiva na sala de aula na qual o professor é o resultado do seu próprio trabalho. Vejamos como o professor Caio destaca essa prática:

[...] acredito que os saberes da experiência sejam fundamentias para que o professor possa conduzir sua sala de aula de forma saudável. Com isso não estou descartando a importância dos demais saberes, principalemtne os teóricos.(retirado da entrevista realizada com o professor Caio)

 Percebo que para o professor o seu fazer se explica a partir das experiências que foram sendo construídas ao longo de suas prática e reforçadas construções teóricas. Ele acredita que a experiência é a chave para um fazer consciente, buscando situações positivas para servirem de suporte ao desenvolvimento da prática. Com base na fala do professor, percebo sua compreensão quanto a importância dos demais saberes embora a ênfase maior fica para os saberes da experiências, ou seja, aqueles que estão presentes no cotidiano de sua prática.

Compreendo,com base em Cavaco (1993), que o professor aprende com base nas práticas que realiza, interagindo com outros pares, no caso os alunos, enfrentando situações, refletindo as dificuldades, enfim, reajustando-se às suas formas de ver e de refletir seu próprio contexto de atuação. Nessa perspectiva, buscamos nas narrativas dos pesquisadores os indicadores do seu proceder em relação aos saberes docente.

Enfatizo, ainda, que a docência constitui-se como atividade cuja essencialidade está intimamente relacionada aos vários saberes produzidos, e sua utilização na prática cotidiana do profissional docente. Essa relação evidencia que aquilo que o professor pensa e faz traduz-se no seu saber fazer, que é resultado de todo processo de aquisição de conhecimentos formais, bem como de seu saber prático, no sentido de melhor compreender a sua práxis.

[...] todos os saberes são importantes e necessários, mas se eu não tiver me apropriado dos saberes teóricos já na formação inicial a minha prática ficará de certo modo comprometida e eu não vou entender determinadas situações com meus alunos.(retirado da entrevista realizada com a professora Flávia)

 Entendo, com base no depoimento da professora, que os conhecimentos das Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, Filosofia) atuam como ferramentas básicas para que o professor, ao fazer uso deles, possa melhor conhecer seus alunos fazendo uma leitura crítica da realidade social na qual estão inseridos. Essa relação de confiança, além de favorecer a aprendizagem, melhora o processo interativo da sala de aula.

Atualmente, o que se tem observado é a busca incessante dos que partilham as questões em torno da profissionalização, dos quais destacamos Ramalho (2003), Tardif (2002) e Pimenta (1999), em renovar os fundamentos epistemológicos que dão sustentação ao ofício do professor, pois, no mundo moderno, o que diferencia a profissão docente das demais ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que a ela são pertinentes.

 Entendo nessa conjuntura que a experiência do trabalho não é somente o espaço em que os conhecimentos são utilizados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos isto é, a reflexão, a tomada de consciência, a apropriação e ressignificação do que o docente sabe dentro daquilo que sabe fazer com vistas a produzir a própria prática profissional. Isso fica evidente no depoimento da professora Stela ao fazer referência as atividades escolhidas para o desenvolvimento de sua disciplina.

[...] a opção por essa prática foi nesse sentido tentando aliar os conceitos que a gente já vem trabalhando [...] com uma prática que pudesse realmente mostrar para esses alunos que eles tem uma grande contribuição para dar a escola. (retirado da entrevista realizada com a professora Stela)

 Na visão de Tardif, Lessard e Lahaie (1991), os saberes da experiência fundamentam a prática do professor e através dela são revelados, visto que é com base nesses saberes que o professor julga a sua formação ao longo da carreira.

 Mais do que no referencial teórico construído na universidade, no processo de formação e que dão suporte ao seu trabalho a professora acredita que a fonte do seu saber está nele mesmo e que essa proximidade com as teorias serviu para ampliar e redimensionar seus conhecimentos. É nesse sentido que a professora se manifesta.

[...] hoje eu não me vejo trabalhando com prática em sala de aula que não seja uma prática reflexiva associada as bases teóricas que sustentaram e sustentam a minha formação [...] porque eu estaria sendo contraditória. (retirado da entrevista realizada com a professora Jordana)

 No contexto das análises identifico nas falas dos professores uma relação muito próxima entre o que sabem associado ao que fazem, o diálogo, a capacidade de refazer caminhos e, sobretudo o gostar do que faz. No entanto, não fica claro que sua atividade, enquanto docente, privilegia os pontos essenciais do processo que envolve o ensinar e o aprender como conceitos vinculados à sua atividade profissional.

Ao trazer essa compreensão, penso que tal relação orienta o professor a buscar boas e justificadas razões para o que fazem, o que por outro lado deixa-os prontos para modificar essa mesma prática sempre que sentirem necessidade de fazê-la.

**Uma provisoriedade instável e inconclusa**

Ao longo do texto busquei um diálogo com os teóricos no sentido de apresentar as possíveis formas de compreender como a formação profissional associada aos saberes da docência contribui na construção do ser professor.

Enfatizo que os relatos dos interlocutores são expressivos no sentido de evidenciar a importância das teorias como fortes aliadas a atividade prática de sala de aula associadas aos saberes e em especial ao saber da experiência que vai se articulado e tornando esse profissional mais autônomo e consciente de sua atividade profissional, o que reforça o entendimento de que esses saberes, por si sós, não são capazes de promover mudanças no ato de educar, tampouco de criar práticas novas, tendo em vista que a eles atribui-se a responsabilidade de ampliar os conhecimentos dos professores sobre sua ação, sobre a educação do outro (aluno), considerando sempre os contextos nos quais se situam, seja a escola, a sociedade seja o próprio sistema educacional como um todo.

Acredito, que o professor que não busca refletir sobre sua atividade está propenso a aceitar, de forma natural, o cotidiano de sua escola, transferindo para esse espaço a busca de meios que lhe vão possibilitar atingir seus objetivos, oferecendo soluções aos problemas que outros profissionais definiram e priorizaram em seu lugar.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. IN: PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: Artmed, 2001, p.23-34.

CARR, W; KEMMIS, S. Teoria crítica de la ensenãnza: la investigación-ación en la formación Del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A.; MELO, Gilberto F. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. p. 307-335.

MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo:  Cortez, 1992.

MOREIRA, Antônio  F.  (Org.).  Currículo:  questões atuais.  Campinas, SP:  Papirus, 1997.

NACARATO, Adair M. A produção de saberes sobre a docência: quando licenciandos em matemática discutem e refletem sobre as experiências de professores em exercício. In: JUNQUEIRA, S. R.; MARTINS, Pura L. Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, vol. 4, 2004. p. 193-206.

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

RAMALHO, Betânia. L.; NÚNEZ, Isauro. B.; GAUTHIER, Clemont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria da educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petropólis-RJ: Vozes, 2002

THERRIEN, Jacques.; THERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

1. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. [↑](#footnote-ref-1)
2. Consultar Tardif (2002); Pimenta (1998) [↑](#footnote-ref-2)