

# Saberes Necessários à Formação Inicial e Continuada de Professores: os saberes profissionais docentes e a formação acadêmica

\*Marcelo S. da Silva

\*Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-RS/Brasil, professor do Curso de Educação Física no Centro Universitário Feevale.  
E-mail: marceloss@feevale.br

## RESUMO

Este artigo apresenta, de forma sintética, algumas conclusões da investigação realizada junto às alunas concluintes de um curso de formação de professores, sobre a contribuição da formação inicial acadêmica na construção da profissionalização e dos saberes docentes. Esta investigação constituiu-se no trabalho de Mestrado defendido junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, concluído em 2002. Para realizar esse estudo, elegi como referencial de análise os conceitos de Profissão e Semiprofissão abordados, principalmente, a partir de Enguita (1990; 1991) e o conceito de Saberes Profissionais Docente, trabalhado por Tardif (1991; 1996; 2002). A partir do estudo pude concluir, então, que a formação inicial das professoras contribuiu na elaboração de alguns saberes e na construção inicial de uma identidade profissional, destacando a importância das experiências práticas, de exercício da atividade docente ou de observação da mesma, bem como a dificuldade do conjunto do curso em reconhecer e valorizar as trajetórias dos seus alunos e suas diferentes vivências. Por fim, aponto algumas reflexões necessárias à qualificação dos cursos de formação de professores, no sentido do reconhecimento das diferentes dimensões da profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; saberes docentes; profissionalização docente; trabalho docente.

## ABSTRACT

This article presents in a brief way some conclusions of the investigation made with students concluding a Teacher's formation course, about the

contribution of initial academic formation in the construction of professionalization and of teaching knowledge. This investigation it's constituted by the Master's degree thesis defended to Faculdade de Educação (Education College) of the Federal University of Pelotas, colcluded in 2002. To carry this study out, I elected as an analysis reference the concepts of Profession and Semi-profession approached, mainly, from Enguita (1990; 1991) and the concept of Teaching Professional Knowledge worked by Tardif (1991; 1996; 2002). From this study, I was able to conclude, then, that initial teacher's formation contributes for the elaboration of some knowledge and for the initial construction of a professional identity, pointing out the importance of practical experiences, of the exercise or observation of the teaching activity, as well as the difficulty of the course as a whole in recognizing and in valorizing the students' trajectories and their different livings. At last, I point some reflections necessary to the Teacher's formation courses qualification, in the sense of recognizing the different dimensions of teaching professionalism.

**Key Words:** Teacher formation; teaching knowledge; teaching professionalization; teaching work.

Quando acabei de falar, ela perguntou-me, E agora, que pensa fazer, Nada, disse eu, Vai voltar àquelas suas coleções de pessoas famosas, Não sei, talvez, em alguma coisa haverei de me ocupar o meu tempo, calei-me um pouco a pensar e respondi, Não, não creio, Porquê, Reparando bem, a vida delas é sempre igual, nunca varia, aparecem, falam, mostram-se, sorriem para os fotógrafos, estão constantemente a chegar ou a partir, Como qualquer de nós, Eu, não, Você, e eu, e eu, e todos, também nos mostramos por ai, também falamos, também saímos de casa e regressamos, às vezes até sorrimos, a dife-

rença é que ninguém nos faz caso, Não poderíamos ser todos famosos [...]  
(José Saramago – Todos os Nomes)

### Conclusões Provisórias, ou um Novo Começo

Este artigo emerge da necessidade de descrever as conclusões do estudo que iniciei já há alguns anos, para ser mais exato, quando ingressei no programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

Naquela época, meus conhecimentos sobre os estudos no campo da formação docente, mais especificamente no campo dos Saberes Docentes, resumiam-se a um artigo publicado em 1991 por um grupo de professores, organizado por Maurice Tardif, intitulado: *Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente*; e a dissertação de mestrado da professora Cecília Maria Borges - *Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: a construção do saber docente* – de 1995. A partir destes conhecimentos, iniciei minha trajetória no curso de mestrado, que acabou sendo recortada por uma série de eventos e descobertas.

À medida que avancei nos estudos sobre os saberes docentes, novos conhecimentos neste campo eram elaborados, principalmente por Tardif (1999; 2002), GAUTHIER, Clermont et alii (1998), Borges et Desbiens (2003), entre outros autores (ver: Educação & Sociedade, n.º 74, abril/2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação). As afirmações dos autores, juntamente com as constatações que realizei no estudo sobre a formação inicial de professores de Educação Física, na Universidade Federal de Pelotas, me levaram a algumas conclusões.

Inicialmente abordarei, de forma sintética, alguns conceitos sobre a profissionalização docente e sobre os saberes docentes, para após apresentar as conclusões que cheguei.

### Profissionalização e saberes docentes

José Saramago, no livro *Todos os Nomes* (2003), nos provoca a reflexão sobre a singularidade de nossas vidas, singularidade essa que torna cada um de nós único como pessoa e, portanto, único enquanto profissional. Nossa atuação profissional está definitivamente perpassada, determinada em grande parte por nossas trajetórias de vida.

Segundo Boaventura de Sousa Santo

[...] hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto

comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavo (Santos, 1995, p. 53).

Essa característica é peça fundamental nos processos de formação inicial e continuada de professores, ou deveria ser, necessitando ser melhor compreendida e reconhecida.

Nóvoa, pensando a formação de professores como uma construção que envolve três grandes dimensões e alguns saberes específicos, entre eles os saberes da experiência, aponta algumas dimensões para a formação de uma nova profissionalização docente.

As dimensões que Nóvoa relaciona para a formação de professores são (1) o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), (2) o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e (3) o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (1992a, p. 15).

Para o autor,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (1992a, p. 25).

Compreendendo, então, o professor como alguém que domina um determinado conhecimento que lhe é próprio e partindo do pressuposto de que esse conhecimento é construído na sua práxis<sup>1</sup>, percebe-se que *não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes* (NÓVOA, 1992a, p. 25).

Articulada a esta preocupação da valorização dos sujeitos enquanto produtores dos seus saberes, repercutem também as propostas dos pesquisadores que, nas últimas décadas, tem se dedicado ao estudo dos saberes necessários à formação docente.

### Os Saberes na formação de professores

Para Tardif et alii, *o saber docente se compõe,*

<sup>1</sup> A práxis é "...a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadoras e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer" (HURTADO, 1992, p. 45).

na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são: *saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência* (1991, p. 216). A existência desses múltiplos saberes dá origem a um saber plural, o saber do professor.

Sendo o conhecimento uma produção histórica, é importante lembrar que o saber do professor inscreve-se, como todo conhecimento novo, em um conhecimento já existente e por isso a transmissão e a produção de conhecimentos são dois *pólos complementares e inseparáveis* (TARDIF et alii, 1991, p. 216).

Por outro lado, Sacristán salienta que

O mundo da ação pedagógica não é o mesmo da técnica (techne), no qual regras fixas regulam ações para conseguir metas, tampouco pertence a um mundo totalmente determinado por leis e estruturas externas (1999, p. 59).

SACRISTÁN chama a atenção de que não temos o controle prévio da experiência e o conhecimento sobre nossas ações, pois estas se realizam entre seres com liberdade, além de se darem em um contexto que não é neutro, portanto, fruto de um processo de construção.

Assim é necessário considerar, no percurso da formação inicial de professores, as diferentes identidades envolvidas e os diferentes contextos que definem essa formação, sem perder de vista que os futuros professores estarão em uma constante trajetória de construção de suas profissionalidades, no diálogo que realizarão entre suas convicções e crenças e a de seus educandos, sendo estes também sujeitos do processo pedagógico.

Esse processo, ainda que contingente, não é desprovido de racionalidade.

A racionalidade atribuível aos seres humanos em suas ações é, pois, uma racionalidade imperfeita, mas perfectível, uma imperfeição inevitável, como estabelecia o pensamento de Aristoteles. Agimos em situações incertas, sem saber aonde conduzem exatamente nossas ações; o grosso da ação se projeta em termos de risco, de incerteza, de confusão (Sacristán, 1999, p.59).

Para compreender o processo de formação é preciso então, antes de tudo, entender melhor à que se referem esses saberes docentes.

Tardif (2002) procura, a partir dos estudos que vêm sendo realizados no campo dos saberes docentes, compreender – de forma aprofundada – este saber profissional dos professores. Segundo ele, uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino, permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados, de acordo com essa perspectiva, mostram

que os saberes docentes são temporais [1º característica], plurais e heterogêneos [2º característica], personalizados e situados [3º característica], e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano [4º característica] (TARDIF, 2002).

Dessas quatro características, descreverei brevemente a segunda, que trata de compreender a pluralidade dos saberes dos professores, oriundos da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, das matérias curriculares e da experiência profissional.

Os **saberes da formação profissional** são, para Tardif et alii (1991), *o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores*. De forma genérica, referem-se aos conhecimentos ou saberes pedagógicos - didática, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias - articulados com os saberes das ciências humanas e das ciências da educação. Englobam o que Gauthier et alii denominam de **saber das ciências pedagógicas** (1998, p. 31), um saber adquirido durante a sua formação dizendo respeito à escola e ao processo educacional. É um saber que qualifica a profissionalização do professor.

Os **saberes das disciplinas** referem-se aos conhecimentos que são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem aos diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Gauthier et alii salientam que o professor, geralmente, não produz esse saber, mas, para ensinar, utiliza-se do conhecimento produzido pelos pesquisadores, ainda que, tanto a escola como os docentes, insiram no conteúdo uma série de transformações, fazendo com que na prática este não seja um saber disciplinar propriamente dito, mas sim um **saber da ação pedagógica** (1998).

Os **saberes curriculares** são aqueles que se apresentam na forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem *aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita* (TARDIF et alii, 1991, p. 220).

E, finalmente, os **saberes da experiência**, que se referem aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. São saberes construídos na experiência e por ela validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus e de habilidade, de saber fazer e de saber ser* (TARDIF et alii, 1991, p. 220).

Sobre esse saber, construído e validado na ex-

periência cotidiana, Gauthier et alii (1998) identificam duas possibilidades: (1) o **saber experiencial**, construído individualmente pelo professor no interior de sua sala de aula, fruto de julgamentos privados que, ao longo do tempo compõem uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permaneçam em segredo e (2) o **saber da ação pedagógica**, que nada mais é que o saber experimental dos professores, a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Do ponto de vista da profissionalização docente, é importante salientar que o saber da ação pedagógica é fundamental à profissionalização do ensino, tendo em vista que ele *constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor* (GAUTHIER et alii, 1998, p. 34).

Ainda analisando a relação dos professores com seus saberes, Tardif et alii (1991), chegam a conclusão de que em geral, tenha se mantido uma postura de agentes transmissores, depositários ou objeto de saberes e não de produtores de um saber ou de saberes.

Mas se o professor é detentor de um saber e esse saber se constrói ao longo de sua vida, durante sua formação e no cotidiano da sua prática, esse é um saber que deve ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores, para que possam compreender sua atividade como uma profissão.

Os professores, em sua atuação profissional, enfrentam uma gama de situações que impõem uma variedade de possíveis decisões a tomar. É preciso questionar até que ponto estas decisões estão permeadas por experiências construídas ao longo do curso e até que ponto essas experiências foram significativas para a formação da sua profissionalização. Como o aluno está construindo esse seu *savoir-faire*, o seu saber fazer?

A partir destes e outros elementos estudados, foi possível chegar a algumas conclusões referentes à *Formação Inicial*, às *Experiências e Vivências Significativas* e ao *Papel da História de Vida e dos Saberes da Experiência na Formação dos Futuros Professores*.

### A formação inicial

A formação inicial de professores, identificada no estudo, neste caso de Licenciatura em Educação Física, apresenta ainda de forma bastante forte, uma lógica bancária de conhecimento, fragmentado e disciplinado, com fronteiras rígidas entre suas áreas e campos de conhecimento, também uma dicotomia entre o teórico e o prático, hierarquizando e priorizando o acúmulo teórico, entendido como pré-requisito para a prática. Cabe ressaltar que isoladamente encontram-se algumas iniciativas que buscam superar essa realidade.

Em linhas gerais, os cursos de graduação priorizam as disciplinas entendidas como espaços de acumulação do conhecimento e preparação para prática. Paradoxalmente a isso, as falas das professoras participantes da pesquisa demonstraram que os espaços significativos para a formação do *saber-fazer*, em geral, não foram considerados importantes, ou eram pouco articulados com os conteúdos e com as aulas da graduação, havendo pouca relação entre o que era estudado e a realidade da prática profissional.

O que se percebe é que as propostas dos cursos de graduação apresentam uma distância da realidade, seus conhecimentos buscam compreendê-la do ponto de vista teórico sem assentar na prática como elemento mobilizador dessa teoria. As experiências dos professores, em geral, destacam essa desarticulação entre o teórico e a realidade, mas como lembra Cunha (1998, p. 30), *só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual, que por sua vez, mobiliza a pesquisa*<sup>2</sup>. Essa necessidade da prática e da leitura da realidade como elementos fundamentais da teoria é constantemente destacada por professores que atuam no ensino, demonstrando a falta desse movimento na formação inicial que vivenciaram, e dessa forma, a pouca contribuição do curso para construção dos *saberes docentes*.

Cabe resgatar o que afirma Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos 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 na pessoa** e dar um estatuto ao **saber da experiência** (1992a, p. 25).

Nesse aspecto, o que se percebe é que a for-

<sup>2</sup> Ainda sobre as características do que podemos chamar de ensino tradicional, CUNHA (1998a, p 10 - 12) destaca os seguintes elementos: [1] o conhecimento é tido como acabado e sem "raízes", isto é, descontextualizado historicamente; [2] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras textos e experiências do professor; [3] há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a "segurança"; [4] dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; [5] no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta quantidade de aulas para poder ter "toda matéria dada"; [6] o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos; [7] a pesquisa é vista como uma atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

mação dos professores, em geral, não só os de Educação Física, se assemelham – na lógica – como seus currículos estavam construídos, na priorização de conhecimentos acadêmicos e na pouca valorização dos saberes oriundos da experiência. Em que pese nos últimos anos, o grande número de países que empreenderam reformas amplas no campo da educação ao que parece ainda há um caminho significativo a ser percorrido para transformação dessas características.

A exemplo disso, a formação inicial encontrada na experiência do estudo explicita, em muitos momentos, uma concepção de transmissão de conhecimentos, reforçando a idéia do professor que irá repassar conteúdos já existentes, não como um construtor de um conhecimento, de um saber que lhe é próprio, dificultando aos professores a possibilidade de se sentirem sujeitos das suas práticas, responsáveis pela sua formação contínua, restando ao professor iniciante aplicar aquilo que lhe foi repassado na graduação e buscando alternativas individuais para a solução dos seus problemas.

E ainda, o curso de graduação pouco reconhece, ou tenta trabalhar, as dimensões do *desenvolvimento pessoal e organizacional*, acabando por privilegiar, quase que exclusivamente, a dimensão do *desenvolvimento profissional* (NÓVOA, 1992a), esquecendo-se da inter-relação entre essas dimensões.

Esse contexto nos leva à necessidade de refletirmos sobre a seguinte questão: nossos currículos de formação inicial de professores ainda mantêm essas características? E o que é preciso para transformar essa lógica?

### **Quanto às Experiências e Vivências Significativas**

No estudo desenvolvido, buscou-se identificar os elementos importantes na formação dos saberes docentes de professoras recém formadas em um curso de licenciatura. Nesse caminho, localizaram-se muitas influências, entre elas, a da família, da escolarização, das relações afetivas, dos componentes curriculares. Mas os elementos mais significativos, presentes nos relatos das professoras participantes da pesquisa, localizam-se em uma grande categoria relativa às experiências ou vivências ligadas à realidade, às atividades práticas, ao fazer concreto individual ou coletivo. Essas foram as experiências que efetivamente marcaram a construção do saber-ser e saber-fazer das alunas-professoras.

A experiência da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), talvez pelo seu grau de intensidade, de contato com a realidade, caracterizou-se como um es-

paço privilegiado na construção dos saberes docentes, ou ao menos de reflexão sobre a prática. Esse foi um momento decisivo na resignificação de muitas das expectativas e certezas das professoras, ainda que de forma traumática para algumas, pela maneira e pelo momento em que está colocada no currículo do curso ou pelo imaginário construído sobre sua função.

A situação de aluna-professora, a exigência da ação, a mobilização de conhecimentos e conteúdos em uma realidade não dada, dinâmica, com diferentes sujeitos e subjetividades, constituiu um dos momentos marcantes da formação dessas professoras, inclusive na construção de alguns traços da profissionalização.

Infelizmente essa experiência da Prática de Ensino é, até certo ponto, pouco explorada na formação inicial, em geral deficitária de discussões e localizada em um momento difícil do curso. Momento onde emerge, a partir da vivência concreta da escola, nas alunas-professoras, um universo de dúvidas e ansiedades que quase sempre não poderão ser aprofundadas e discutidas, pois os componentes do currículo já foram concluídos.

O que fica claro, em relação à formação inicial de professores, é que: é preciso incorporar nesta formação, nos cursos de graduação, a importância dos saberes da experiência, o caráter dinâmico e contingente da prática do professor e a impossibilidade de reduzir a realidade e a situação de ensino-aprendizagem a esquemas e técnicas previamente definidos. Os Cursos de formação inicial de professores precisam continuar a reformular sua forma de organização, considerando esses elementos e repensando a definição dos conhecimentos necessários à prática docente, que devem ser trabalhados no currículo.

As recentes reformas educacionais apontam para incorporação da prática como peça chave na arquitetura dos currículos de formação de professores de Educação Básica; esta medida pode significar uma efetiva transformação na medida em que busca incorporar essas práticas como espaço de reflexão sobre a realidade, mas ao mesmo tempo esse processo pode não dar bons frutos, caso os diferentes estágios – incluídos ao longo da trajetória acadêmica – se definam simplesmente como mais alguns momentos de aplicação de modelos preestabelecidos e de verificação da capacidade do acadêmico em assimilar conteúdos, métodos de controle e transmissão de conhecimentos.

### **Quanto ao papel da história de vida e dos saberes da experiência na formação**

A identificação das experiências e vivências sig-

nificativas na trajetória de alunas concluintes do curso de formação de professores de Educação Física foi o ponto de partida da pesquisa realizada, além da necessidade de refletir sobre os limites e possibilidades da formação inicial. Estas preocupações levaram à definição de alguns dos elementos fundamentais na construção do saber-ser e saber-fazer das professoras iniciantes.

Sem dúvida, as experiências e vivências que identificadas como significativas durante a formação, sejam elas parte ou não do currículo formal do curso de graduação, estão relacionadas com a procura de respostas e alternativas às questões do cotidiano da prática profissional, ou seja, aquilo que vivenciamos e experimentamos na “prática”. O que emerge da realidade acaba por configurar-se como a experiência formadora mais significativa. Este é, sem dúvida, um princípio a ser incorporado na lógica curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Outro elemento fundamental no processo de formação é a trajetória de vida de cada indivíduo. É ela que, em grande parte, define o tipo de profissional que queremos ser. O que constatamos é que muito do que os professores dizem ou fazem, está articulado, de forma significativa, às suas crenças e convicções pessoais, constituídas em diferentes âmbitos; na família, na trajetória escolar, acadêmica ou profissional.

Os professores que tiveram, ao longo da vida escolar, experiências significativas em suas trajetórias, sejam elas positivas, ou negativas, em geral incorporam essas experiências de alguma forma a suas práticas pedagógicas<sup>3</sup>. A visão de mundo que os alunos trazem ao chegar na faculdade é um elemento importante no quadro da formação inicial e deve ser observada de maneira sistemática e planejada, articulando o *desenvolvimento pessoal*, com o *desenvolvimento profissional* (Nóvoa, 1992a, p 15), reconhecendo a importância da caracterização temporal dos saberes docentes.

### Breves Conclusões...

*...nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio (FREIRE, 1986, p. 92) [Grifos do autor]*

Os elementos teóricos e as conclusões apresentadas aqui revelam uma trajetória e desvendam

alguns elementos sobre o processo de formação inicial de professores em geral.

Em primeiro lugar, ainda parece prevalecer uma lógica bastante tradicional na elaboração dos currículos de formação inicial de professores, isto resulta em organizações curriculares centradas na acumulação de conhecimentos teóricos e com escassos momentos de reflexão sobre a prática.

Em segundo lugar, cabe destacar – a título de conclusão – que falta aos espaços formais de formação reconhecer a importância dos diferentes saberes necessários à formação profissional docente, em especial os saberes da experiência, através da incorporação quantitativa e qualitativa de mais momentos de vivências efetivas de observação e prática docente durante a trajetória acadêmica.

Por fim, destaco a importância dos próprios professores, juntamente com equipes acadêmicas de pesquisadores, desenvolverem cada vez mais pesquisas sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, ampliando assim nosso repertório de conhecimentos sobre o saber-fazer e saber-ser docente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Cecília Maria F. **Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 1995. (Dissertação de Mestrado) 176 p.
- BORGES, Cecília et DESBIEN, Jean-François. **Savoir, Forme et Intervenir Dans Une Éducation Physique: em changement**. Quebec, Canadá: Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, 2003. (Collection Les professions de L'enseingnement).
- CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel & LEITE, Denise. **Estrutura Social, Profissionalização e Formação Docente. Cadernos de Educação. FaE/UFPel**, Pelotas, n.º 5, p. 131 - 148, Ago./Dez. 1995.
- CUNHA, Maria Isabel & LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

<sup>3</sup> Cunha (1996, p. 159-160) destaca, em suas conclusões sobre as influências significativas na formação dos professores, a referência dos ex-professores. *Em muitos casos, esta influência se manifestava na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam os ex-professores considerados negativamente*, assim como nossas participantes da pesquisa.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, Marcos T. (Org.)

**Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998. p.27-38.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998a.

CUNHA, Maria Isabel; MARSICO, Heloisa L.; BORGES, Flávia A.; TAVARES, Patricia. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: Fernandes, Cleoni M. B.; Grillo, Marlene. (Org.) **Educação Superior: travessias e atravessamentos.** Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p.31 – 88.

**Educação & Sociedade:** Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES, ano XXII, n.º 74, abril/2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GAUTHIER, Clermont et alii. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

NÓVOA, António.(Org.) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António.(Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992a. p. 15 - 34.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas histórias de vida. In: Nóvoa, António.(Org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto. 1992b. p. 13 - 30.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, António.(Org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: D. Quixote, 1992c. p.13-43.

PERRENOUD, Philippe. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: Perrenoud, Philippe. (Éds)

**Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?** Belgique: De Boeck, 1996. p. 181 - 207.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (Org.) **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências. 2º ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Tradução Beatriz Affonso Neves.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7º ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAMAGO, José. **Todos os Nomes.** São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

TARDIF, Maurice et alii. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n.º 4, p. 215 - 233, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In: Perrenoud, Philippe (Éds) **Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?** Belgique: De Boeck, 1996. p. 209 - 237.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WÜRDIG, Rogério Costa. **Dos Bancos Universitários aos Pátios Escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Faculdade de Educação, 1998. (Dissertação Mestrado).