
Artigo

Educação Profissional e Tecnológica: Da Mobilização de Saberes ao Exercício da Docência dos professores no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso

Rosimeire Montanucci

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-MG (UNIUBE) - linha de pesquisa, "Processos Educacionais e seus Fundamentos". Pedagoga do IFMT - Campus Cuiabá Bela Vista.

rosimeire.montanucci@blv.ifmt.edu.br

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

Doutora em Educação pela (UNICAMP) - Estágio Doutorado Sanduíche em História da Educação (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (UL)) - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-MG (UNIUBE). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional (PPGEB). Coordenadora do Curso de Pedagogia Semi-presencial da UNIUBE.

luciana.carvalho@uniube.br

Roniria Silva dos Santos

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-MG (UNIUBE) - linha de pesquisa, "Processos Educacionais e seus Fundamentos". Pedagoga da Secretária de Educação de Uberaba-MG.

roniria.santos@uberaba.mg.gov.br

Resumo

O presente texto se estrutura a partir de estudos e reflexões na intenção de evidenciar o Processo da Constituição dos Saberes docentes dos Professores no IFMT, com enfoque na articulação teórica e prática da docência. O texto é fruto do recorte de uma dissertação de mestrado intitulada "Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional: Os Saberes da/na Docência no IFMT". O referencial teórico é fundamentado em autores que discutem aprendizagens da docência, formação e trabalho docente, saberes docentes, saberes da docência, assim como em literaturas que tratam da compreensão da Educação Profissional, mais precisamente integrada ao Ensino Médio. Os pressupostos metodológicos estão sustentados na abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica e documental e em narrativas orais e escritas, encaminhando para as seguintes conclusões: Os saberes mobilizados na formação docente não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim num conjunto de ações no cotidiano do trabalho do professor, uma vez que os saberes são construídos e constituídos ao longo da trajetória profissional e, particularmente, diante das experiências das práticas pedagógicas, pois, a (re)construção da docência se faz no decorrer das aprendizagens do dia-a-dia da sala de aula, configurando-se como um

processo contínuo, que acompanha todo percurso pessoal e profissional, marcado pelas experiências vivenciadas em diferentes contextos. A ideia é a de que se aprende e se ensina no exercício da própria docência e em interação com outros atores mediados pelos saberes docentes. Contudo, os desafios a serem vencidos na atuação do professor na Educação Profissional Tecnológica (EPT), despontam para a necessidade de uma formação docente contextualizada nos princípios dos conhecimentos tecnológicos.

Palavras-chave: Formação e Trabalho Docente. Saberes Docentes. Aprendizagens da Docência. Educação Profissional Tecnológica.

Professional and Technological Education: on Mobilization of Knowledges to the Exercise of Professors' Docency in Instituto Federal de Educação de Mato Grosso

Abstract

The forward text is structured after studies and reflections in the intention of evidentiating the Process of Docent Knowledge Constitution in IFMT, with focus on the theoretical and practical articulation of docency. The text is originated from selections of a masters dissertation entitled Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional: Os Saberes na/da Docência no IFMT (Formation and Docent Work on Professional Education: the Knowledges in/from IFMT docency). The theoretical reference is based on authors which discuss the learnings of docency, docent formation and work, docent knowledge, knowledge from docency as well in literature that treats about Professional Education, more precisely integrated to the Ensino Médio. The methodological assumptions find support on the qualitative approach through bibliographic and documental research and on oral and written narratives, leading to the following conclusions: the mobilized knowledge in docent formation can not be comprehended isolated, but in a group of actions from the daily basis of the work of the professor, once the knowledge is build through the professional career and, particularly, upon practical pedagogy experiences, for the (re)construction of docency happens in the day-to-day classroom learning, as it is, therefore, a continuous process which follows all the personal and professional courses marked by different contexts experiences lived. The idea is that the act of docency is in itself a learning and teaching process in interaction with subjects mediated by the docent knowledge. However, the challenges which must be overcome in the actions of the professor in Professional Technological Education (Educação Profissional Tecnológica – EPT) lead in to a docent formation contextualized in the principles of technological knowledge.

Keywords: Training and Teaching Work. You know teachers Learning from Teaching. Professional Technological Education.

Introdução

O presente texto se estrutura a partir de estudos e reflexões na intenção de evidenciar o Processo da Constituição dos Saberes docentes dos Professores no IFMT, com enfoque na articulação teórica e prática da docência. O texto é resultado do recorte de uma dissertação de mestrado intitulada “Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional: Os Saberes da/na Docência no IFMT”. O referencial teórico é fundamentado em autores que discutem aprendizagens da docência, formação e trabalho docente, saberes docentes, saberes da docência, assim como em literaturas que tratam da compreensão da Educação Profissional, mais precisamente integrada ao Ensino Médio. Os pressupostos metodológicos estão sustentados na abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica e documental e em narrativas orais e escritas.

Contextualizando a investigação, defendemos a ideia de que a Formação de professores, a profissionalização e a prática docente tematizam reflexões necessárias e pertinentes ao debate educacional. Pesquisadores brasileiros e estrangeiros defendem a necessidade de promover uma reflexão acerca do assunto por compreender que o processo de formação docente é o princípio para o pensar o desenvolvimento dos professores no contexto da prática docente.

Com base em pesquisas, artigos publicados e em estudos da área de formação de professores, pode-se afirmar que, durante muito tempo, a formação de professores esteve mais voltada aos cursos de capacitação profissional de cunho teórico, em detrimento de outros aspectos que também são importantes para a formação docente, como os conhecimentos adquiridos no contexto social e cultural, os conhecimentos adquiridos da experiência e a prática pedagógica do professor no seu cotidiano profissional.

No período de 1980 a 1990, novos conceitos foram incorporados às pesquisas no campo da educação, tais como: cultura escolar, competência profissional, formação continuada, saberes pedagógicos, saberes docentes, aprendizagem da docência, entre outros. Com a valorização do professor, estudos sobre os saberes ganham espaço na literatura. Destacam-se, então, estudos que passam a enxergar os saberes a partir de uma constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diversos aspectos da história pessoal e profissional do professor, desencadeando assim o reconhecimento dos saberes por ele construídos e articulados na sua trajetória profissional.

Na perspectiva de conceber a formação de professores, os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e emergem no campo das pesquisas na tentativa de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nessa situação nuclear, tem-se em vista que "é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA, 1992, p. 27).

A legitimação desses novos conceitos, entre outros pressupostos, foi caracterizada pela emergência do movimento de profissionalização do ensino e por suas consequências relacionadas às questões dos conhecimentos dos professores, convergindo na busca de um repertório de conhecimentos que valide e garanta a profissionalização docente, como assevera Tardif (2000).

Na busca de um respaldo científico para compreender e validar as questões aqui postas recorreu-se a uma ampla pesquisa bibliográfica e a leituras sobre saberes docentes e formação profissional de professores, com propósito de contextualizar o presente artigo. Neste trajeto, optamos pela pesquisa teórico-metodológica, ancorando em literaturas sobre aprendizagens da docência, formação de professores, saberes docentes e profissionalidade docente. Buscou-se também literaturas que possibilitaram compreender a Educação Profissional, no contexto da prática pedagógica do professor que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada.

Neste estudo, o interesse é conhecer os saberes que os professores mobilizam para construir a sua prática pedagógica no seu contexto de trabalho, bem como aquilo que facilita ou dificulta esse processo. Segundo teóricos que discutem essa temática, esses saberes resultam de um conjunto de saberes constituídos e legitimados pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional. Tardif (2002) afirma que estes saberes "se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc." (TARDIF 2002, p. 39).

Procuramos também entender as questões relacionadas aos saberes docentes da/na docência, bem como reafirmar as concepções e teorias sobre as questões relacionadas a esses saberes, tomando como referência a atuação profissional e saberes que a pesquisadora construiu ao longo da sua trajetória profissional por meio dos

pressupostos pedagógicos construídos, amalgamados aos seus saberes pessoais e tecidos ao longo de sua carreira no magistério, por meio de outras atividades desenvolvidas como docente e/ou como técnica pedagógica.

Na perspectiva de responder aos objetivos propostos e à questão central deste estudo, dialogamos com teóricos que desenvolvem estudos e pesquisas sobre aprendizagens da docência, formação de professores, saberes docentes, profissionalidade da docência e narrativas. Ancoramos também em literaturas que tratam da compreensão da Educação Profissional, mais precisamente integrada ao Ensino Médio. Considerando as literaturas utilizadas, fundamentamo-nos em vários teóricos, como Tardif (1991- 2000 - 2002), Tardif, Lessard & Lahaye, (1991, et al), Nóvoa (1995 - 1997), Marcelo Garcia (1999), Fiorentine (1998), Borges (2003), Monteiro-Arruda (2003 - 2004 - 2017), Souza (2006), Nunes (2001-2010), Kuenzer (2003) e Frigotto & Ciavatta (2005). Esses e outros autores apontam novos rumos para aprender a ensinar na contemporaneidade, com vistas ao futuro, uma vez que vivemos em uma realidade dinâmica, com exigências inéditas em função do rápido processo de transformações culturais, econômicas e sociais que culminam e interferem diretamente no contexto educativo e no processo de saber ser professor.

Nesta perspectiva, buscamos a construção de um olhar significativo para a prática docente na educação profissional, mais precisamente no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, desdobrando-se na compreensão:

I. O Processo da Constituição dos Saberes: a articulação teórica e prática da e na docência

O texto apresenta as reflexões sobre os referenciais teóricos adotado para o entendimento dos processos de mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores e suas aprendizagens profissionais da/na docência. A atenção é voltada para as concepções do processo de constituição dos saberes e a sua articulação teórica e prática da/na docência do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Neste encaminhamento, reflete-se sobre a docência como uma atividade fundamentada: em saberes da formação profissional, em saberes disciplinares, em

saberes curriculares e por fim em saberes da experiência, com foco no professor como um agente produtor de saberes, os quais são mobilizados na sua prática.

A concepção e elaboração do referencial teórico deste estudo sobre saberes docentes pauta-se também em autores internacionais tais como Nóvoa (1995), Gauthier (1998) e Gauthier et. al. (1998) e em autores nacionais como: Borges (2004), Nunes (2001), Pimenta (1999) e Monteiro-Arruda (2003-2017). O conjunto desses estudiosos que pesquisam sobre questões relacionadas à finalidade da epistemologia da prática profissional imbricadas aos saberes, revelam que esta prática, assim como o próprio desvelar dos saberes, compreende os saberes como integrados concretamente nas tarefas dos professores e ainda como eles incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam estes saberes em função dos limites e dos recursos inerentes à sua profissão.

Para estes pesquisadores as práticas profissionais também visam compreender a natureza dos saberes e o papel que desempenham, tanto no processo do trabalho docente, como também com relação à identidade profissional dos professores, por fim, a epistemologia da prática profissional, sustentando que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas na intenção de compreender mais amplamente como são construídos e reconstruídos todos os saberes.

1.1 O Professor: a epistemologia dos seus saberes docentes

Busca-se neste tópico compreender o significado do “saber” num sentido mais amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e/ou aptidões e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Esse sentido amplo é discutido nesta investigação na perspectiva que reflete a teoria e pensamento de Tardif, Lahaye e Lessard (1991); Tardif e Lessard (1999-2005-2011), Tardif (2002), quando os autores afirmam suas convicções a respeito da construção de saberes.

Os autores aqui citados atribuem um maior destaque à constituição e construção dos saberes da experiência, por serem formados, segundo eles, por todos os demais saberes, (re)traduzidos, atualizados, (re)configurados e submetidos às certezas construídas na prática. Para eles os docentes constroem seus saberes e os mobilizam a

partir de situações concretas e não abstratas como os enfrentados pelos cientistas, que trabalham com modelos pré-concebidos.

Tardif (2002) levanta algumas considerações em relação aos saberes docentes numa perspectiva profissional, discutindo o movimento da “epistemologia da prática” nos pressupostos da profissionalização do ensino e da formação de professores, que privilegia os saberes oriundos da experiência, caracterizada como [...] “*o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas*” (p. 255). Segundo o autor, a finalidade de uma epistemologia da prática reside em revelar saberes, compreender como eles são produzidos, mobilizados e transformados em suas atividades de trabalho no papel da construção da sua identidade profissional.

Diante deste novo paradigma, despontam novos enfoques para compreender os saberes docentes dos professores, tendo como pano de fundo a prática pedagógica. Partindo destas premissas e, considerando a complexidade do contexto profissional dos professores, que por sua vez passam a considerar complexa a sua própria prática pedagógica à luz da construção dos seus demais saberes que compõem a sua carreira profissional, encaminhando, assim, este professor a buscar o seu profissionalismo, negando o pressuposto do sacerdócio como vocação na carreira profissional. Esta ideia passa para o reconhecimento do professor como um sujeito que constrói e (re) constrói seu próprio fazer, respeitado pela sua história de vida como profissional da educação.

Via de regra, os encaminhamentos relacionados aos saberes advindos da prática pedagógica do profissional na contemporaneidade ganham força e valorização. Pesquisadores da área de educação e professores começam a perceber a importância, tanto de sua autoformação, via reflexão de suas práticas, quanto da necessidade de reconstruírem seus saberes acadêmicos iniciais em um contexto de legitimação profissional. Esse reconhecimento não significa a valorização dos princípios pragmaticamente compartilhados e partilhados pelos professores. Este processo envolve o compromisso com o conhecimento historicamente construído e acumulado; hábitos da reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas; a busca de formação, leituras; a troca de informações com os pares; o repensar a si e aos seus valores do profissionalismo e a profissionalidade docente.

As intenções em reconhecer o professor como profissional, trazem em seu bojo, entre outros pontos a considerar, a exigência da sistematização dos saberes construídos pelos professores no exercício de sua profissão docente. Essa concepção de saberes tem sido amplamente empregada na literatura tanto internacional como nacional com significações variadas. Nesta perspectiva, encontramos expressões como “os saberes do professor”, “os saberes docentes”, “os saberes na base da profissão”, entre outras significações, demarcando uma nova realidade e evidenciando uma noção de cultura intelectual da modernidade, levando a uma questão principal, que podemos definir como sendo saberes docentes.

Convergindo para o exposto, Nunes (2001) argumenta que os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura no sentido de identificar e valorizar os diferentes saberes produzidos na prática docente. No sentido de fortalecer a ideia de que não é fácil para os professores teorizar a sua prática e legitimar seus saberes no seu cotidiano profissional, haja vista que na maioria das vezes os professores veem seus conhecimentos de forma desvalorizada, neste sentido, pesquisas demonstram pluralidade e heterogeneidade do saber docente. Contudo, percebe-se uma nova fundamentação sobre o trabalho do professor que passa a ser visto como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confortando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER apud NUNES, 2001).

Neste sentido, o saber do professor pode ser racional sem ser considerado um saber científico, um saber que não é o da ciência, mas ao mesmo tempo, não deixa ser legítimo, é um saber prático que é consenso de uma ação que o professor produz. É considerado como resultado de uma construção social passível de revisões e reavaliações, frutos de uma interação linguística, inserida num contexto e que terá valor a partir do momento que permite manter aberto o processo de questionamentos, conforme Nunes (2001). A noção de saber engloba os conhecimentos, as habilidades ou aptidões as competências e as atitudes; saber-fazer e saber ser (TARDIF, 2000).

A relação do professor com a sua imagem pautada em sua competência profissional que pode estar arrolada, dentre outros fatores, ao que podemos chamar de controle social do ofício do professor. Portanto, seria salutar esperar dos professores que estes buscassem se impor enquanto grupo social, enquanto categoria profissional na definição e controle de seus saberes, esperando um reconhecimento social positivo do papel dos professores no contexto de formação e/ou produção dos saberes sociais.

Buscando um espaço social para consolidação dos saberes nas instituições escolares, encontraremos nelas uma ruptura onde antes eram vistas como ideológicas de vocação no processo da docência (dos centros religiosos de formação) passando para instituições de profissionalização (formação nas universidades). O corpo docente aproveita o momento para conseguir melhorias nas condições de trabalho, com valorização e reconhecimento social da profissão. Porém, este pressuposto continua fragmentando o pensamento dos professores no sentido de permanecerem como atores executantes, de um modelo que podemos denominar de produção fabril, na escola de fábrica.

Com maior destaque, a década de 70 do século passado foi marcada por um novo olhar do perfil dos alunos, trazendo grupos diversificados e, conseqüentemente, os saberes e competências dos professores foram colocados em análise no que diz respeito a sua capacidade de atender a essas demandas variadas.

Com o advento da crise econômica nos países industrializados na década de 80 provocou uma reflexão entre os pesquisadores sobre os saberes provisionados pela instituição escola, que pareciam não dar mais conta de atender ao mercado que buscava profissionais com uma formação focada e sólida para o seu posto de trabalho, exigindo-se, portanto, mudanças no contexto do espaço do trabalho, levando a uma interrogação com relação à função da escola e da utilidade dos saberes nela ensinados. Estes saberes servem para quê? Estas incertezas geram dúvidas com relação à confiança depositada na classe professoral. Necessitando então de respostas pontuais e demandando pesquisas neste campo.

Ainda, segundo Tardif (2002), os professores não participavam da definição e da seleção de saberes que aprenderam na academia: (saberes disciplinares e pedagógicos) e receberiam prontos dos programas governamentais (curriculares), embora os professores

recriassem estes saberes em sala de aula. Em face disso, a desvalorização dos saberes docentes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não eram um problema de ordem epistemológica ou cognitiva, mas sim política.

Seja associado no campo eclesiástico, com vocações e missões, seja como estatal, os professores sempre estiveram atrelados a organizações e a poderes maiores que eles, que os associaram a executores. No entanto, hoje ainda é necessário tempo e condições aos docentes para que possam agir como atores de suas próprias práticas e como sujeitos dotados de competências para a profissão docente. Para Tardif (2002), é também importante lembrar que é necessário que os professores reconheçam uns aos outros como pessoas competentes. Nos estudos de Borges (2001), de natureza pedagógica, concretizam a corrente do *Knowledge base*:

“[...] numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa.” (p. 66).

Compreender a natureza dos saberes requer entender que os mesmos estão imbricados ao papel que o professor representa na produção dos seus saberes sociais e na sua formação profissional, ponderando que possíveis fenômenos abrigam a estrutura intelectual da cultura contemporânea, configurando-se no grupo de professores e no grupo de formadores especializados. Este cenário surge com a finalidade de organizar uma rede de instituição e de práticas sociais educativas no âmbito da cultura contemporânea assumindo a função da pesquisa, do ensino, e da produção do conhecimento e da formação. De caráter histórico, os saberes docentes ocupam posições estratégicas e contraditórias à luz da produção dos saberes, levando ao processo de aprendizagem e de formação (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) na mesma corrente de pensamento, argumenta que todo saber mesmo novo, remete à trajetória de sua formação e de sua aquisição. Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado e sistematizado, mais complexa é sua aprendizagem, ele apresenta características gerais dos saberes docentes relacionados às fontes de origem e influências do processo de construção destes.

Ancoradas em Tardif (2002) e Lessard e Lahaye (1991), identificamos e relacionamos os saberes docentes defendidos e argumentados por estes autores, que segundo eles orientam a atuação dos professores em situações de ensino por acolher a ideia de que a natureza desses saberes revela teorias implícitas no modo de pensar, de agir e de intervir do professor.

1.2 - O Professor: diferentes olhares dos saberes aplicados na profissionalidade docente

Segundo Tardif (2002), os saberes herdados da experiência profissional são muito fortes, constituindo os fundamentos da competência do professor, persistindo através dos tempos. É a partir desses saberes que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da sua trajetória profissional. Nesse sentido, a formação universitária não consegue transformá-lo, isto é, mesmo quando se é aluno, já se está construindo certa compreensão a respeito do que é ser professor. Enquanto aluno, este já é apto a julgar algumas atitudes de seus professores como corretas ou incorretas, as quais poderão ser utilizadas como modelo quando se tornar professor. Logo, o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias, e de diferentes momentos da história de vida e de trajetória profissional.

Neste entendimento, Tardif (2002, p. 260-266) destaca três aspectos básicos dos saberes:

- 1) **Os saberes profissionais dos professores são temporais:** Assim são considerados por serem adquiridos ao longo do tempo. Estes saberes são temporais pelo menos em três sentidos:
 - a. Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, como ensinar e sobre o papel que desempenham, provém de sua própria história de vida e, particularmente de sua história de vida escolar;
 - b. Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho;
 - c. Os saberes profissionais e a consequente aprendizagem do viver em uma escola.

2) **Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, em três sentidos:**

- a. Os saberes provêm de diversas fontes, da cultura pessoal, que origina de sua história de vida e da cultura escolar anterior, de conhecimentos universitários, de conhecimentos adquiridos na formação continuada, do próprio saber ligado à experiência de trabalho, no contato com outros professores;
- b. Os saberes não formam um repertório de conhecimentos unificados. São ecléticos e sincréticos, isto é, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, mas utiliza muitas terias e práticas conforme sua necessidade;
- c. Os professores em sua ação procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimentos de aptidão e de competência;

A partir do momento que se define “*os saberes profissionais dos professores como sendo plurais e heterogêneos, já que os mesmos são provenientes de fontes variadas e naturezas diferentes*”, Tardif (2002, p. 262) classifica-os de forma que se possam identificá-los, relacionando-os com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam ou nas quais eles trabalham, colocando em evidência as fontes de aquisição desse saber e seu modo de integração no trabalho docente.

Tardif (2002, p. 36), ainda afirma que a relação dos conhecimentos docentes não se reduz a uma formação de transmissão dos conhecimentos já construídos, suas práticas integram diferentes saberes, que o citado autor os classifica em quatro tipos plurais:

I. *Os saberes de formação profissional* – correspondem aos saberes construídos a partir dos saberes acadêmicos produzidos pelas Ciências da Educação e transmitidos em forma de saberes na formação inicial e continuada, destinados à formação científica dos professores, passando a integrar a prática docente; e dos saberes práticos originam-se em contextos de trabalho, constituindo-se em saberes pedagógicos e ainda apoiam-se em reflexões nacionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa. Tais práticas fornecem algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, além de uma base ideológica, a profissão.

II. *Os saberes disciplinares* – correspondem aos saberes sociais difundidos e selecionados pelas universidades. Envolvem diversos campos do conhecimento e são transmitidos independentemente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

III. *Os saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ele definiu e selecionou como um modelo da cultura erudita. Apresenta-se por meio de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

IV. *Os saberes da experiência (ou da prática)* – correspondem aos saberes específicos atualizados, adquiridos e necessários que provém do trabalho cotidiano do professor e do conhecimento de seu meio. São fundamentados neste cotidiano, nascem da experiência e é por ela validada; incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser; formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, podemos dizer que é a cultura em ação.

Considerando todos os tipos de saberes apresentados, segundo as suas definições, o referido autor sistematiza a percepção dos saberes dos professores que os amplia à primeira tentativa de análise dos saberes docentes. Incorpora, dessa forma, saberes que têm origem na prática social e profissional aos que provém de modos exteriores do ofício de ensinar. Portanto, Tardif (2002, p. 63) por meio do quadro abaixo, tem como intenção expressar o pluralismo dos saberes docentes.

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente. |
|--|--|---|
| Saberes pessoais dos professores. | Família, ambiente de vida, educação. | História de vida e socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior. | A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados. | Formação e socialização pré-profissionais. |

| | | |
|--|--|---|
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. | Instituição de formação, estágios, cursos de capacitação. | Formação e socialização profissionais nas instituições de formação. |
| Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho. | Utilização de programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas. | Utilização das “ferramentas” de trabalho e adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | Prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Saberes Docentes e Formação Profissional. Maurice Tardif, (2002, p. 63).

Na compreensão do quadro acima, percebe-se que os diversos saberes dos professores são produzidos de modo exterior ao ofício de ensinar, pois advêm de lugares sociais, anteriores à sua carreira propriamente dita ou situada fora do seu trabalho cotidiano. Assim, nota-se que estes saberes produzidos estão aquém da produção direta de saberes pelos professores.

Os saberes relacionados no quadro acima estão intimamente ligados a prática docente e só ocorrem nas interações, exigindo dos professores, não um saber sobre determinado objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática, e sim sobre a capacidade de interação entre ambas. De certo modo, conforme compreende Tardif (2002), espera-se que os professores venham a construir e integrar a pluralidade de saberes procedente da formação profissional das disciplinas, dos currículos e da experiência.

- 3) Os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados:**
personalizados porque são constituídos da pessoa do professor, dela não se dissociando, porque, em sua atuação, ele conta consigo mesmo, com seus recursos e capacidades pessoais, com sua própria experiência e a da sua categoria. Situados por serem construídos e utilizados em formação de uma situação de trabalho particular e porque os professores lidam com pessoas, portanto, seu saber profissional comporta num forte componente ético e emocional.

Verifica-se que todos esses saberes estão amalgamados à prática docente, logo, as interações exigidas nesse processo vão muito além das questões pedagógicas. É na interação de professores e alunos que se constrói um saber não sobre o objeto do conhecimento, nem sobre a prática, mas sim um saber sobre ensinar dos conteúdos, um saber que permite ao professor ser o mediador entre o aluno, o conhecimento e o saber, permitindo que cada sujeito se comporte como autor de sua própria história.

Assim, os saberes dos professores estão relacionados com que eles são, desejam e fazem. Por conseguinte, leva-se em consideração a subjetividade de cada sujeito, sua forma de ver e encarar o mundo, e sua relação com este são partes importantes nesse processo de construção dos saberes docentes. Nóvoa (1995), em suas produções acadêmicas, ressalta em suas teses que a relação dos professores com o saber:

[...] “constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?” (NÓVOA, 1995, p. 27-28).

O autor destaca ainda que: [...] é na resposta a estas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projectos contraditórios de desenvolvimento profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 27-28). As atenções direcionadas de diversos estudiosos em definir os conteúdos dos saberes da base profissional dos professores carregam consigo incertezas em relação ao conceito “saber”. Surgem então interrogações que merecem atenção dos pesquisadores: os professores desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente saberes resultantes de sua prática? Em positivo, quando, como, sob que forma? Tratam-se verdadeiramente de saberes? Não seriam antes crenças, certezas não fundamentadas ou hábitos, esquemas de ação e de pensamento interiorizado no âmbito da socialização profissional?

Todas estas questões estão em evidência nas discussões que circundam a temática dos saberes docente. No plano da análise sociológica, manifestam-se duas formas ou tendências de compreender a natureza e os processos de constituição dos saberes profissionais dos professores: uma, que os vê como rotinas, hábitos ou esquemas de pensamento interiorizado, como disposições incorporadas; e outra, que adota os saberes como uma construção reflexiva do profissional em suas práticas profissionais, na qual os

professores são capazes de explicar de maneira crítica e analítica o que fazem em seu trabalho na sua prática pedagógica, por que o fazem e como o fazem.

O saber do professor não residiria, portanto, no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em uma argumentação ou por meio dela, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio. Argumentação, portanto, seria o lugar do saber. (TARDIF et al., 2001). O pressuposto da racionalidade aqui posta se refere a um saber sobre o qual se compreende e que serve de base para os seus argumentos. Seriam precisamente esses argumentos que constituiriam a nossa episteme cotidiana (TARDIF et al., 2001).

No entanto, a tese desenvolvida sobre o caráter argumentativo do saber docente ainda não dá conta de explicar a totalidade e a complexidade dos saberes docentes utilizados pelos professores em seu cotidiano profissional. Parece haver certo consenso entre os diversos autores que pesquisam e estudam o tema dos saberes docentes, sob o enfoque sociológico, que grande parte das intervenções pedagógicas não estão sob o controle da razão ou de uma escolha deliberada por parte dos professores. Muitas vezes, os professores agem com urgência e decidem na incerteza.

Segundo Tardif (2002), ao legitimar a proposta de que os saberes docentes residem na capacidade que professores têm de argumentar e materializar publicamente juízos e valores de suas opções pedagógicas, também admite que boa parte das estratégias de ensino colocadas em prática pelos professores é carregada de uma ação reflexiva limitada. Para ele, o exercício da profissão é formador, pois permite ao professor o desenvolvimento de certos hábitos (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos da profissão. Para ele o hábito pode-se transformar num estilo de ensino, em pequenos trejeitos ou mesmo em traços de personalidade profissional. Esses se expressariam mediante um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional, válidos pelo trabalho no cotidiano do professor. Este autor explica ainda a situação afirmando que o comportamento e a consciência do professor têm várias limitações e que, por conseguinte, seu saber também é limitado.

Autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), e Lessard (2005), admitem que parte dos conhecimentos utilizados pelos docentes para enfrentar as incertezas e as contingências de sua prática profissional está situada ao nível da inconsciência. Até certo

ponto, mas não necessariamente é consciente de tudo o que faz, no momento em que faz, e nem sempre sabe por que age de determinada maneira. Sendo assim, o professor possui competências, regras, recursos que seriam incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha necessariamente consciência explícita disso. O seu saber-fazer seria, portanto, mais ampliado que o seu conhecimento discursivo.

Diante do contexto posto, cabe lembrar que o tema dos saberes docentes carrega consigo especificidades que se diferenciam, por exemplo, do tema das práticas docentes. Como sugere Nunes (2001-2010), a questão saberes docentes se constitui ainda numa temática relevante no quadro das pesquisas sobre a formação de professores, considerando que de certa forma, vinha sendo estudada por meio da discussão de temas como a “prática docente”, “o processo de ensino-aprendizagem”, “a relação teoria e prática no cotidiano escolar”. Para a autora, o tema saberes docentes vai legitimar o fato de que os professores são profissionais que adquirem e desenvolvem habilidades e competências, valendo-se da prática e do confronto com as condições da profissão no cotidiano profissional.

O desempenho do trabalho dos professores no processo de construção dos saberes também vem acompanhado das relações interpessoais que são sempre únicas e impregnadas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos, interferindo nessas relações, elementos que perpassam a existência de cada um dos indivíduos que participam do grupo: elementos culturais, familiares, religiosos, situação econômica, experiências vividas, diferentes formas de ser e estar no mundo e interesses diversos formando assim, uma teia de interações.

Assim pode-se afirmar que quando não podemos contar com um conjunto de saberes estáveis dos professores, auxiliando-os no desenvolvimento de sua prática, bem como, envolvendo questões de extrema complexidade, incerteza e singularidade, estes se apoiam em suas experiências pessoais e profissionais, assim como, nas suas crenças e valores, criando, improvisando e construindo saberes no contexto de seus enfrentamentos no cotidiano, diante de situações únicas, que exigem também decisões e encaminhamentos únicos. A esse respeito, Sacristán (1999) postula no extrato que se segue o processo do conjunto de saberes dos professores no sentido de que:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes. (1999, p. 74).

Assim, pode-se afirmar que o saber docente mobiliza diversas fontes de diferentes espaços e tempos, sempre aberto e inacabado, continuamente reconstruído a partir de novos conhecimentos, novas experiências e novas necessidades. É um saber, segundo o autor citado, existencial ligado, não apenas às experiências profissionais, mas também à história de vida do professor seu jeito de ser e de agir, sua identidade. Nas palavras do autor:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do Professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

Mesmo tendo como foco a tipologia de Tardif (2002) na análise dos dados levantados na pesquisa em pauta sobre em como os professores do IFMT mobilizam os saberes para atuarem na sua prática pedagógica, não ignoramos que no decorrer da construção e formulação das perguntas e das possíveis respostas encontradas diante da problemática levantada, buscamos outras tipologias que possam sustentar ainda mais as concepções acerca dos saberes que sustentam a prática do professor no seu dia a dia da docência.

Na perspectiva de reforçar essas concepções sobre quais os saberes docentes exigidos na base da profissão do professor da Educação Profissionais Técnica de Nível Integrada, assim relaciono alguns saberes que julgo complementares aos saberes defendidos por Tardif (2002), pautados no referencial de Fiorentini e Melo (1990). São eles:

I. *Saber Pedagógico*: proposta de Lee Shulman (1986) sugere uma tentativa de recuperar o “paradigma perdido” do conteúdo de ensino e de aprendizagem fundamentado no conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento curricular;

II. *Saber Cultural*: evidencia o caráter cultural do saber, proporcionando ao professor conhecer a realidade cultural e social do entorno dos alunos. A utilização desse saber exige do professor flexibilidade e abertura para incorporar novas ideias e instrumentos em suas aulas (IMBERNÓN, 1994);

III. *Saber Reflexivo*: propõe a reflexão sobre a prática, qualidade que direciona o professor a produzir o saber “refletindo em ação”. O saber do professor, não se reduz em aplicar o saber teórico, mas sim transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado (SOCKETT, apud ELLIOTT, 1996);

IV. *Saber: uma construção de natureza prática*: o saber é uma espécie de construção prática, ideia que se centra na importância em conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e de perceber como esses saberes são apropriados e utilizados pelos professores em ação pedagógica. O conhecimento desse movimento cria condições para o professor estranhar suas concepções, posturas e ações na prática educativa, provocando nessa reação uma mudança conceptual na sua relação com o saber e com sua elaboração.

V. *Saber como práxis emancipatórias*: natureza identificada, permitindo ampliar a autonomia profissional, pois entende que os professores produzem os saberes docentes subordinados na sua forma de conceber e de estabelecer a relação entre a teoria e a prática.

Dessa forma, acredita-se que o *saber profissional* dos professores é constituído não por um *saber específico*, mas por *vários saberes* de diferentes matizes. Nos pressupostos teóricos de Tardif (2002), os saberes docentes possuem um sentido amplo na medida em que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser. O autor define saber docente como sendo um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36). Esta pluridimensionalidade do “saber profissional” dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber

docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.”

Entretanto, é preciso perguntar: por que o “saber profissional” dos professores, os saberes docentes são constituídos por vários “saberes”? Acredito que é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes com seus pensamentos pedagógicos, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação que consideram o mais apropriado. Em resumo, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos por eles.

Sob este feitiço, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” Assim, afirmam ainda os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: “os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.” Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento: referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

A autora incorpora ao que denominam “saberes do conhecimento” os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos “saberes da experiência” destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos: futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano.

Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida e de chegada; e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17 - 8).

Entretanto essas pesquisas são importantes, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. O conhecimento desse repertório, segundo os autores, poderá contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 1998, p. 25).

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de ‘saberes dos professores’: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

A categorização feita por Gauthier et al (1998) é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, é discutível a menção de que estes saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece. A afirmação dos autores deixa transparecer que os saberes estão disponíveis em um móvel/armário com várias gavetas, ao qual o professor deverá recorrer sempre que precise usar um determinado saber. Nós, professores, bem o sabemos que não é assim, tão simples, ir ao armário e retirar o saber que precisamos usar em determinada situação de ensino. Pode-se afirmar que os saberes dos professores aprendidos durante a sua

formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e reconstruídos no dia-a-dia da sala de uma aula, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Espera-se que as discussões nesta pesquisa apresentadas sejam apropriadas para mobilizar novas interrogações, com a finalidade de fomentar um movimento circular de busca pela investigação como possibilidades de novas descobertas e de aprovação de conceitos já formulados.

Diante da necessidade de encontrar respostas para a questão central deste estudo, reportamo-nos à questão dos saberes docentes defendida por Tardif (2002), onde assim ele relata “saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (p.16).

Os estudos no processo de investigação revelou que os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no processo de sua aprendizagem da docência. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências que vão se ajustando e se reorganizando diante das aprendizagens fundamentadas no espaço de trabalho cotidiano do professor e no confronto inicial com a complexa realidade do exercício do ofício de ser professor.

Portanto, o processo de construção de um novo saber docente frente à prática pedagógica na educação profissional exige um repensar permanente, um mergulho profundo na própria prática dos professores. Eles, refletindo sobre a sua formação e a sua ação em sala de aula, visando construir/reconstruir, interpretar/reinterpretar e significar/ressignificar os saberes docentes.

Nessa perspectiva, a prática é um referencial que baliza os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e por fim os saberes da experiência. Neste prisma, enquanto pesquisadora, penso que a prática docente fornece subsídios valiosos para o enriquecimento das práticas pedagógicas do professor em sala de aula e para além dela.

Assim sendo, ousamos dizer como Tardif, Lessard e Lahaye (2011) que “todo saber, mesmo o novo, inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e da sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (p.218).

Contextualizando os entendimentos das pesquisadoras tendo como referência Zeichner (1992), quando defende de que “o papel do professor é mais ajudar os seus alunos a construir saber (...) do que limitar-se a transmitir-lhes saber” (p.49). Essa compreensão leva à conclusão que o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o professor é enquanto pessoa, pela forma como pensa, age, seus valores, sua vivência, sua personalidade, (TARDIF, 2002).

Buscando caracterizar e explicar os saberes docentes, Tardif (2002) argumenta que neste contexto, o mesmo é um saber experiencial que o professor vai construindo, mobilizando e elaborando ao longo de sua vivência profissional no enfrentamento das situações e problemas cotidianos. É um saber interativo porque elaborado no viés de interações com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É também um saber plural já que não se fundamenta num “repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber fazer, que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.” (TARDIF, 2002, op.cit., p. 109).

Diante do exposto parece razoável afirmar que os professores pesquisados têm consciência da importância de mobilizarem seus saberes dos quais são imprescindíveis para a sua prática docente, buscam assim, (re)construir e mobilizar esses saberes por meio da interação com os alunos, sempre visando uma aprendizagem efetiva.

Referências

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr., 2001. p. 11-26

BORGES, F. Cecília Maria. TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr., 2001. p. 11-26

BORGES, F. Cecília Maria. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed., Araraquara: JM Editora. 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica: Legislação básica. 6. ed., 2005.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata.1996.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR A. J. de; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001. p. 307-335.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.230 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí -RS: Ed. UNIJUÍ, 1998 (trad. Francisco Pereira).

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. (mimeo.). Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004> Acesso em: 24 de novembro de 2018

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Filomena Maria de Arruda Monteiro. (Org.) Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

MONTEIRO, Filomena M. Arruda; FONTOURA Helena Amaral da; CANEN Ana **Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências**

MONTEIRO, Filomena M. Arruda. **Desenvolvimento Profissional da docência: uma experiência de formação me um curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2003. Tese de (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2003.

MONTEIRO, Filomena M. Arruda. **Revalorização da Profissionalidade Docente**. Texto apresentado no VII EPECO, em Goiânia, 2004.

NÓVOA, António. **Professores e a sua formação**. 2. ed., Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed., Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 74, Abril. Campinas - SP, 2001. p. 27-42.

NUNES, Celia Maria Fernandes. O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: **XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido: Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. _____(Org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez: 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1999.

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

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

SHULMAN, L. L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**: Washington, v. 15, n. 2, Feb. 1986.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, 1991.

TARDIF Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

Submissão: Jun. 2018

Aprovado: Dez. 2018