

## ENSINO SUPERIOR: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

HIGHER EDUCATION: TEACHERS KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Ana Paula Pereira Arantes<sup>1</sup>Raimunda Abou Gebran<sup>2</sup>**Resumo**

Esta pesquisa analisou os saberes dos professores atuantes em um curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade). A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa utilizando como procedimento o estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Selecionamos, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. A análise dos saberes destes professores centrou-se em três categorias: saberes de formação, do conhecimento pedagógico e da experiência. A análise revelou a predominância dos saberes da formação, oriundos dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra, uma fragmentação da relação teoria e prática e uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica. Não foram identificadas situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Saberes docentes.

**Abstract**

This research examined the knowledge of teachers working in a Faculty of Education. The research was developed in the qualitative approach, using the procedure as a case study. The research procedures that enabled the achievement of intended goals were questionnaires, documentary research and semi-structured interviews. Teachers participated in the study of the Pedagogy Course from a private institution in Minas Gerais. The faculty participants were selected by a core training which is structured the curriculum of the course: basic studies and further studies integrators. Selected by lot, two teachers from each core, which had more than one year of performance in the teaching pedagogy course and which have agreed to participate anonymously in the survey. Analysis of knowledge of these teachers focused on three categories: training of knowledge, pedagogical knowledge and experience. The analysis revealed the predominance of training knowledge, arising from the specific contents of the

---

<sup>1</sup> A autora é mestre em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Atua como Diretora Acadêmica e professora na Faculdade Aldete Maria Alves -- FAMA em Iturama, MG. E-mail: dirfama@yahoo.com.br

<sup>2</sup> A autora é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista e coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia do Instituto Educacional de Assis (IEDA). E-mail: ragebran@hotmail.com

subject that the teacher teaches, a fragmentation of the relationship between theory and practice and a limitation of professional knowledge regarding the awareness of their pedagogical action. Situations that provide experiential knowledge from peer relationships weren't identified.

**Key-words:** Higher education. Pedagogy Course. Teacher knowledge.

As discussões referentes aos saberes docentes surgem em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Os estudos desta temática no Brasil foram fundamentados especialmente pelas obras de Tardif, Gauthier e Shulman. Dentre os motivos que contribuíram para a ampliação destas discussões destaca-se, segundo Nunes (2001, p. 28) “o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão”.

Neste artigo serão apresentados e analisados os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no interior de Minas Gerais. Para fundamentar esta análise, utilizaremos o aporte teórico referente aos saberes da docência, referenciando principalmente os autores Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996).

## **SABER DOCENTE: TEORIZANDO SOBRE O CONCEITO E MODALIDADES**

Sobre o conceito de saber docente este é constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico e da experiência profissional. Para Campelo (2001), os saberes docentes possibilitam a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente e permitem aos professores, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho, desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos,

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) definem o saber docente como “[...] um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Tardif (2002, p. 16) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores: saber e trabalho, diversidade (ou pluralismo) do

saber, temporalidade do saber, saberes humanos a respeito de saberes humanos e formação profissional.

Tendo como norte estes fios condutores, Tardif (2002, p. 36) caracteriza o 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”. Esta concepção do autor rompe com a ideia tradicional de que os professores são transmissores de saberes produzidos por outros grupos.

Considerando que os saberes docentes provêm de diferentes fontes, e que os professores estabelecem com eles diferentes relações, tipologicamente Tardif (2002, p. 36), por meio de análise dos profissionais docentes em seu espaço de trabalho cotidiano, os classifica como:

- **saberes da formação profissional** - compreendido como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.
- **saberes disciplinares** - oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor. São saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- **saberes curriculares** – são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita”. Apresentam enquanto programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. (p.38)
- **saberes experienciais**, aqueles saberes que “brotam da experiência e são por ela, validados” incorporando “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habitualidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (p. 38)

Para Tardif (2002, p. 102) “[...] os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”, no qual estão presentes dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases de mudanças. Salienta ainda que o “pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor” (TARDIF, 2002, p. 178). Observa-se, portanto, uma valorização da pluralidade, da temporalidade e da heterogeneidade do saber docente.

Recorrendo aos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 8) verificamos que estes consideram os diversos tipos de saberes como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma ‘relação de exterioridade’, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...]. Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma ‘relação de interioridade’. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Baseado nas proposições dos autores citados, Gauthier (1998, p. 17) apresenta o conceito de saber docente enquanto um “repertório de conhecimentos”, que envolve os saberes subjacentes ao ato de ensinar, tais como: os conhecimentos, competências e habilidades. O autor caracteriza seis tipos de saberes necessários ao ensino, “a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes”.

- **Saberes disciplinares** - referem-se às diferentes matérias de estudo, elaborados pelos cientistas de acordo com suas especialidades;
- **Saberes curriculares** - alusivos à organização dos saberes produzidos pelas ciências e sua tradução, por meio das instituições responsáveis, para os programas escolares;
- **Saberes das ciências da educação** - referem-se propriamente ao ofício da docência, compreendem teorias e informações que os professores recebem na sua formação. Não dependem da sua ação pedagógica.
- **Saberes da tradição pedagógica** - constituem uma representação da escola que cada um já traz consigo independente da formação universitária. Não se ensinam.
- **Saberes experienciais** – referente aos saberes produzidos pelos professores no exercício de seu ofício. Esses saberes são contextuais e restritos à sala de aula.
- **Saberes da ação pedagógica** – são saberes produzidos pelos professores, verificados através de pesquisas e que podem, assim, vir a ser validados, fazendo parte do conhecimento formal e constituindo a ação de outros professores.

Sobre os saberes da ação pedagógica Gauthier (1988, p. 34) salienta que é o saber menos desenvolvido e mais necessário à profissionalização do ensino. De acordo com o autor faz-se necessário revelar os saberes da ação pedagógica que estão presentes no conhecimento docente, pois “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Reforça a importância de se reconhecer que a existência de um repertório de conhecimentos necessários ao ensino reflete um olhar ressignificado para o docente, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

Pimenta (2002) analisa os saberes da docência e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Para ela existem três saberes que se complementam:

- **saber do conhecimento** - abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Este saber se dá através da formação e refere-se ao conhecimento científico que o professor precisa ter para ensinar.
- **saber pedagógico** - envolve saberes específicos da docência mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente.
- **saber da experiência** – compreende aquele saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Na concepção de Pimenta (2002) é importante que seja superada a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Saviani (1996, p. 145) também enfatiza em seus estudos os saberes que configuram o trabalho do educador. Ressalta que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Sobre os saberes que todo professor deve dominar, Saviani (1996) identifica-os em cinco categorias:

- **saber atitudinal** – compreende as atitudes e posturas do professor tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.
- **saber crítico-contextual** – é o conhecimento que o professor tem sobre a sociedade e a compreensão do contexto com base no qual e para o qual desenvolve-se o trabalho educativo.
- **saberes específicos** – refere-se ao conhecimento de sua disciplina.
- **saber pedagógico** - são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e explicitados nas teorias educacionais.
- **saber didático-curricular** - consiste no domínio do saber-fazer, e implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação).

Shulman (2005, p. 5) estuda os saberes necessários para a docência referindo-se aos mesmos como “base de conhecimentos para o ensino” (*knowledge base*) e a define como sendo “um conjunto codificado e codificável de conhecimentos, destrezas, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva” que o professor necessita para atuar efetivamente em uma determinada situação de ensino. A *knowledge base* tem como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que fomentem a elaboração de programas de formação docente.

Assim, segundo Shulman (2005) se houvesse um manual do professor sobre o que ele deveria saber para ensinar, os conhecimentos indispensáveis seriam: **conhecimento do conteúdo** (a ser ensinado), **conhecimento pedagógico** geral que inclui os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito, **conhecimento do currículo**, com um domínio especial de materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente, **conhecimento pedagógico do conteúdo** que é um amálgama entre o conteúdo a ser ensinado e a Pedagogia, **conhecimento dos alunos** e suas características, **conhecimento dos contextos educativos**, que vão desde o conhecimento dos diversos aspectos do local ou região onde a escola está inserida, suas normas de funcionamento, as comunidades que a frequentam e suas culturas e **conhecimento dos objetivos**, propósitos e valores educacionais, assim como as bases filosóficas e históricas em que estão apoiados.

Shulman (2005, p. 11) acredita que o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que mais provavelmente permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do saber da compreensão do professor. Para o autor são quatro as principais fontes de aquisição dos conhecimentos que são bases para o ensino, sendo estas:

1) a formação acadêmica na disciplina de ensino, 2) os materiais e o contexto do processo institucionalizado de ensino (por exemplo, currículos, livros didáticos, a organização escolar e estrutura da carreira docente) 3) a pesquisa sobre a escolaridade, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e outros fenômenos culturais que influenciam no trabalho dos professores, e 4) a sabedoria que fornece a própria prática.

De acordo com Shulman (2004, p. 13) o ensino é entendido como uma profissão, portanto há necessidade de construção de um conjunto sistematizado de conhecimentos profissionais. “Chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimentos construídos na academia”.

Preservando as particularidades e singularidades de cada autor estudado, foi possível identificar similaridades e pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes:

percebemos que Gauthier (1998), Tardif (2002) e Shulman (2005) investigam a mobilização dos saberes nas ações dos professores e entendem que os educadores são sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional, portanto, produzem e mobilizam saberes na sua prática.

Sob o ponto de vista tipológico verificamos classificações diferentes: Gauthier (1998) busca a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia a partir da defesa de um “ofício feito de saberes”. Para Borges (2001, p. 70) uma das características dos estudos de Gauthier é a análise da literatura internacional sobre o tema dos saberes, objetivando definir a Pedagogia<sup>3</sup> e apresentar-lhe um modelo de análise. Além disso, o autor delinea “[...] um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes”.

Tardif (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com ênfase aos saberes da experiência.

Nessa perspectiva o autor defende a ideia de uma “epistemologia da prática” objetivando revelar os saberes docentes: “[...] compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. (TARDIF, 2002, p. 256).

Shulman (2005) investiga o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino, objetivando esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes ministram aos alunos.

Verifica-se que há um consenso entre os autores que o saber docente não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Neste sentido Tardif (2002, p. 64) esclarece que:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Portanto, o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente, ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da

---

<sup>3</sup> Os autores utilizam o termo Pedagogia, em detrimento ao termo Ensino, pois entendem que o primeiro envolve as duas dimensões fundamentais do ensino: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe.

educação. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza através da práxis, na relação teoria e prática referendada pela reflexividade (ação-reflexão-ação).

## **SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DOS DADOS**

Esta pesquisa se desenvolveu com abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso.

A delimitação do universo de pesquisa ocorreu por amostragem do tipo probabilística. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores.

Foram selecionados, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Participaram da pesquisa seis professores, que foram identificados neste trabalho por siglas:

- P1 e P6 – professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de estudos básicos;
- P3 e P4 - professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de aprofundamento;
- P5 e P2 - professores atuante na(s) disciplina(s) do núcleo de estudos integradores.

Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas.

Os documentos analisados durante a pesquisa documental foram: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, Proposta do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP e Regulamento para seleção de professor e Planos de ensino.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a partir de um roteiro planejado procurando identificar, prioritariamente, a trajetória profissional e os saberes do professor que atua no curso de Pedagogia em uma instituição privada. Também foi utilizado, com a permissão dos sujeitos da pesquisa, o recurso de gravação de áudio e posterior transcrição e análise das falas. Acreditamos que gravando a entrevista temos melhores condições de esclarecer dúvidas, assim como de analisar posteriormente as considerações feitas pelos entrevistados. O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados obtidos na entrevista tendo como referência a técnica de análise de conteúdos.



Como resultado das análises teóricas e dos dados, realizadas de forma articulada, emergiram três categorias de análise do saber docente, sendo: saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência.

### **SABERES DA FORMAÇÃO**

De acordo com Arantes e Gebran (2013, p. 92), os saberes da formação “[...] compreende a análise dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, envolvendo as teorias e informações que os professores receberam na sua formação”.

Sobre a aprendizagem da docência durante a licenciatura, Tardif (2002) salienta que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão, assim como algumas formas e técnicas de saber-fazer.

Pudemos observar na fala dos professores, quando questionados sobre o que aprenderam na licenciatura, indícios deste arcabouço ideológico como também a aprendizagem de técnicas:

*O curso de Pedagogia me possibilitou conhecer os teóricos, aprender o que é educação. (P6).*

*Eu tive uma formação teórica muito grande referente às teorias de aprendizagens, metodologia, didática, portanto adquiri um bom alicerce para a minha prática profissional. (P3)*

*[...] aprendi a trabalhar através da metodologia, do material didático, estudei a importância de cada um destes. Pude perceber as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los. (P2.)*

Verificou-se, entre os entrevistados, que os saberes da formação profissional do professor são indispensáveis à prática docente, pois para ser professor um dos pilares é ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado. Algumas falas expressam nitidamente esse pensamento:

*O curso de pedagogia te possibilita um conhecimento teórico que é fundamental para auxiliar na prática pedagógica. (P6).*

*Na licenciatura foi excelente o curso, os conteúdos foram ao encontro daquilo que eu buscava e me enriqueceu muito. Estes conteúdos são essenciais para minha prática enquanto docente. (P4).*

Analisando como os saberes da formação auxiliam na prática pedagógica, percebemos, nos discursos dos professores, uma valorização destes saberes em detrimento de outros.

*Os saberes que eu tenho foram advindos de professores. [...] É o conhecimento obtido pelas matérias pedagógicas eu tive nos quatro anos de faculdade que norteia minha prática até hoje. (P5).*

*Na graduação eu tive essa base de conhecimento [...] esse foi um momento muito importante para minha formação profissional. (P3).*

*Os saberes da Licenciatura me auxiliam principalmente com o conhecimento pedagógico, porque para trabalhar em um curso de formação de educador você precisa desse conhecimento. (P6).*

Ao se referir aos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente, Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso. É necessário que o professor conheça os elementos constitutivos do saber docente.

## **SABERES DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO**

Compreende os saberes que o professor deve adquirir a através do conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação) que vai determinar o trabalho do professor. São saberes específicos da docência mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente. Estes saberes são oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor". (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 94).

Sobre a análise dos procedimentos utilizados no ensino, Amaral (2000) afirma que esta apreciação nos leva à compreensão da singularidade, da contextualização e, também, do que perpassa todas as situações relacionadas ao ensino-aprendizagem, tais como a intencionalidade, os aspectos técnicos do planejamento e os propósitos da avaliação da aprendizagem.

Referente às teorias pedagógicas e às metodologias utilizadas pelos professores percebemos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria. Verificamos, em suas falas, que a maioria concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade.

*[...] na sala de aula elas vão aprender a teoria e eu sempre faço uma relação aí entre a didática e o estágio, então a didática é teoria e o estágio a prática. (P2).*

*Eu tento dosar as atividades com a parte teórica e a parte prática. Para trabalhar a parte prática eu utilizo os seminários. Para a realização deste seminário eu escolho um livro, divido a sala em grupos e cada grupo estuda e apresenta uma parte do livro, assim conseguimos*

*fazer uma leitura geral deste livro. Então os alunos acabam compreendendo tudo que eu falei na parte teórica, pois eles repetem durante o seminário [...]. (P6).*

Tardif (2002) é contrário à ideia tradicional da relação teoria e prática, onde o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.

Para o autor, a relação do professor com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

A teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela ajuda a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Neste sentido a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática. Conforme explica Kosik (1976, p. 202) é no elo entre teoria e prática que se dá “[...] a unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade”.

Desta forma, teoria e prática se vinculam numa atividade transformadora da realidade – a práxis. Segundo Kosik (1976, p. 202):

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Foi também verificado que existe uma predominância na utilização da aula expositiva enquanto metodologia de ensino e a

*A que eu mais utilizo é a aula expositiva dialógica. (P5).*

*Eu uso a apostila que elaboro primeiro trabalho as linhas gerais do conteúdo da apostila através da aula expositiva, depois eu deixo a apostila em grupos e cada grupo lê e faz perguntas referentes ao assunto daquele material, com isso faço com que eles leem a apostila inteira porque depois eu troco as perguntas e os alunos têm que responder as perguntas elaboradas por outro grupo. Com isso eu obrigo o aluno a ler e saber perguntar, pois considero que o conhecimento vem quando a pessoa sabe formular perguntas. (P3).*

Contudo, alguns docentes ainda compreendem o ensino como transmissão de conhecimento, como pode ser confirmado na fala do professor P6:

*[...] percebo que o aluno aprendeu quando este faz as avaliações e consegue colocar com as palavras dele o que eu falei em sala de aula. (P6).*

Corroboramos com a concepção de Freire (2003, p. 47) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção".

Neste sentido ensinar é um processo na busca da autonomia, é transformar o saber escolar em saber que pode ser utilizado em benefício da sociedade.

Ressaltamos que a mobilização dos saberes é pré-requisito importante para a contextualização do movimento de criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Referente à dinâmica do trabalho pedagógico, compreendendo o planejamento, a organização e a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, percebemos que as formas de planejamento utilizadas pelos professores são o Projeto Pedagógico do Curso, o plano de ensino semestral e, em alguns casos o plano de aula.

O Projeto Pedagógico do Curso é revisado anualmente pelos professores. Porém, segundo os mesmos, esta revisão resume-se a conversas entre a coordenação do curso de Pedagogia e o professor sobre o que deve ser melhorado ou alterado na sua disciplina. O plano de ensino é elaborado semestralmente pelo docente atendendo a uma exigência institucional.

*Eu elaboro o meu plano de ensino. Planejo dentro das ementas e dos objetivos do curso. (P1).*

*Eu faço planejamento bimestral da disciplina e planejamento mensal, então eu não faço plano diário de aula, só que eu revejo o plano durante aquele mês. (P5).*

*Faço o plano de ensino semestral e temos uma liberdade pra estar reformulando de acordo com a necessidade da turma seguindo a ementa da disciplina. (P6).*

Percebemos que alguns professores, além do plano de ensino, elaboram também planejamento de aula, redimensionando-o sempre que necessário.

*Eu sou uma professora antiga, tenho o meu caderno de plano onde faço as anotações do que trabalho em sala de aula. Trago tudo registrado, se tem alguma ocorrência eu registro, eu sei que tem professores que não adotam esta forma de registro, porém é uma forma de me organizar, de ter as apostilas todas arquivadas em uma pasta. É uma forma também de você demonstrar o que você está fazendo porque se o seu coordenador quiser dar uma olhada no que foi aplicado você tem de uma forma organizada para estar mostrando o que você trabalhou em sala. (P6).*

*Eu abro o Excel, eu coloco as aulas daquele mês e o que vou trabalhar, por exemplo, aula do dia 3- vou apresentar dois fragmentos de plano de aula e em cima destes fragmentos os alunos terão que fazer dois planos de aula. Caso não haja tempo para terminar o conteúdo previsto para aquele dia, eu reorganizo o cronograma passando aquele conteúdo que eu não terminei para a próxima planilha para eu saber que parei ali. Por eu ter uma carga horária de aulas muito extensa eu tenho que fazer assim senão eu me perco. É gostoso porque o planejamento é muito autônomo, podemos perceber o que os alunos estão precisando e inserir no conteúdo a ser ministrado, para isso na primeira aula faço um diagnóstico. (P5).*

Sobre esta adequação do planejamento à realidade dos alunos, consideramos necessária, pois corroboramos com a concepção de Freire (2005, p. 96) no sentido de que o

conteúdo programático não precisa ser imposto, mas sim construído a partir das necessidades reais e das vivências do grupo.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Portanto, a partir do diálogo, podemos construir outros saberes. Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais.

Observamos que a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento, não acontece, pois nenhum momento do planejamento envolve o trabalho coletivo entre docentes. Furlan e Hargreaves (2000, p. 20) salientam que:

Ensinar, há muito tempo, é conhecido como „uma profissão solitária“ [...] O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores.

Enquanto fatores que favorecem o isolamento os autores destacam: a arquitetura escolar que isola espaços e segregam pessoas, os horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo.

Para Furlan e Hargreaves (2000) combater os contextos que levam o professor a isolar-se dos seus pares constitui um dos pontos fundamentais, pelo qual vale à pena lutar.

Outra questão observada nas falas docentes refere-se aos objetivos das disciplinas que ministram. Compreendemos os objetivos como geradores de várias etapas do planejamento, orientando a fase de tomada de decisões e de execução do plano, além de serem condutores de todo o processo de avaliação. Em suma, os objetivos devem deixar clara a ação pretendida.

Sobre as falas dos professores com relação aos planos de ensino, observamos que revelam que há clareza dos objetivos das disciplinas que ministram. Verifica-se, também, que há uma preocupação com a qualidade e não meramente com a quantidade do conteúdo trabalhado:

*No estágio o objetivo é propiciar ao graduando a prática em sala de aula, a vivência em sala de aula, articulando teoria e a prática. (P2).*

*Na disciplina “Métodos e processos de avaliação” estudamos a avaliação educacional, a partir de Jussara Hoffman, Perrenoud e outros autores buscando entender os tipos de avaliação existentes, aliado aos tipos estudamos também as técnicas de avaliação objetivando que o aluno perceba que há outros tipos e outras técnicas de avaliação além da prova. (P5).*

*Na inspeção o aluno precisa conhecer o andamento de uma escola, a estrutura básica desta escola, a organização funcional e o acompanhamento da escola, ele precisa conhecer desde a secretaria, as atribuições de um diretor, dos professores, estar preparado para fazer um relatório circunstanciado, trabalhamos utilizando estes relatórios e pareceres. Buscamos fazer com que o aluno entenda como ocorre a atuação de um inspetor. (P6).*

Por outro lado, identificamos também professores que não conseguiram expressar o objetivo da disciplina que ministram, conseqüentemente não deixam clara (ou não têm clareza) da ação pretendida.

*Os objetivos das ciências naturais procura colocar os vários ângulos das ciências naturais dentro do curso, do magistério em que todos esses ângulos sejam assim relatados e vistos de uma forma pedagógica como que cada ângulo desse aí seja estudado perante seu aluno. (P1).*

Correlacionando a fala do professor acima com o plano de ensino da disciplina, temos como objetivo da disciplina, exposto neste plano:

A metodologia do Ensino de ciência tem como objetivo mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora com a compreensão do mundo e suas transformações, reconhecendo o Homem como parte do universo e como indivíduo transformador. Mostrando, que a ciência está em contínuas mudanças. (Plano de ensino da disciplina)

Neste sentido, percebemos uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica. Para Tardif (2002, p. 211) o saber docente possui limitações.

Como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que faz. Além disso, também nem sempre sabe por que age de determinada maneira. Por fim, suas próprias ações têm muitas vezes conseqüências imprevistas, não intencionais, cuja existência ele ignora.

Sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem são citados os trabalhos realizados em sala de aula, principalmente seminários e as provas bimestrais.

*Avaliamos através dos trabalhos em sala, dos seminários, temos dividida esta nota de trabalhos e avaliações bimestral. Esta avaliação bimestral é escrita, procuramos sempre trabalhar nos moldes do Enade para ir preparando este aluno, a avaliação é bastante reflexiva, tem uma parte dissertativa e a outra com questões fechadas. Então a avaliação é feita pela prova e pelos trabalhos. (P6).*

O seminário foi descrito como a atividade que melhor promove a aprendizagem dos alunos.

*Creio que o seminário é uma boa forma de promover a aprendizagem dos alunos. Eu apresento o conteúdo através da aula expositiva dialógica, depois deste conteúdo apresentado é pedido o seminário onde estabeleço um tema e o aluno pesquisa sobre este tema e faz a explanação via seminário. (P5).*

*Eu destacaria aí os seminários, valorizo muito os seminários. Por quê? Porque num primeiro momento eles fazem a pesquisa e depois fazemos debates em sala de aula, leituras de texto para discutirmos em sala de aula. (P2).*

Uma certa incoerência entre as teorias professadas e as praticadas pode ser verificada quando os professores explicitaram os objetivos da sua prática pedagógica. Apesar de contrariar algumas práticas analisadas acima, os professores utilizaram, pelo menos nas suas falas, conceitos de transformação social e autonomia como pode ser observado abaixo:

*[...] o objetivo maior é o aprendizado, é estar preparando este profissional para que ele consiga na sua prática atuar da melhor forma possível, ter conhecimento. (P6).*

*O meu principal compromisso não é com a instituição de Ensino, não é com os alunos, meu primeiro compromisso é com a transformação social, então eu trabalho para que haja uma melhoria na sociedade. É esse o meu objetivo maior. (P3).*

*O objetivo da minha prática pedagógica é o ensino e a aprendizagem melhorando aquele conhecimento que o aluno tem, tenho conseguido atingir este objetivo. (P1).*

*O meu objetivo principal é enxergar a sala de aula como célula viva, entender que estou trabalhando com seres humanos ali e eu vou ajudar na formação deste ser. Nossa prática docente ou é um sucesso ou um insucesso na prática profissional do aluno (futuro professor). (P2).*

Percebemos, portanto, uma contradição entre o discurso e a ação destes professores. Neste sentido Duarte (2003, p. 606) salienta que “a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática”.

## **SABERES DA EXPERIÊNCIA**

É o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor quando é produzido constantemente na prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas. (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 101).

Como aporte teórico às análises deste tópico, utilizamos as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes experienciais, Gauthier et al (1998) referente aos saberes experienciais e da ação pedagógica, Pimenta (1999), no que tange ao saber da experiência, e Shulman (2005), concernente ao conhecimento do conteúdo no ensino (*contentknowledge in teaching*).

Tardif (2002, p. 54) salienta que os saberes experienciais:

*[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes*

experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, „polidos“ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Percebemos que os saberes da experiência são reconhecidos pelos docentes:

*[...] quando iniciamos a carreira docente, a inexperiência às vezes dificulta o trabalho, você tem mais dificuldade na prática e conforme você vai trabalhando e os anos vão passando vai adquirindo experiência e isso facilita e ajuda a você conseguir fazer um trabalho e uma prática mais construtiva. (P6).*

Porém, experiência docente não pode ser limitada ao momento em que o professor inicia sua prática, pois, como afirma Tardif (2002, p. 71) “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Jordell (1994 apud GARCIA, 1999, p. 117) considera que o processo de socialização docente compreende três fases: “a) as primeiras experiências como criança e como adulto; b) as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e como professor-estudante; e c) os primeiros anos de experiência”.

Então, ao analisarmos os saberes experienciais temos que considerar os conhecimentos provenientes da experiência como alunos apreendidos através da observação dos seus antigos professores e da vivência que os atuais professores obtiveram em seu passado enquanto discente.

*[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (GARCIA, 1999, p. 118).*

Percebemos nas falas dos docentes que a sua história enquanto aluno, o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores também foram elementos constitutivos de saberes:

*Os professores que eu tive na época de estudante no ensino médio acrescentaram muito na minha prática enquanto docente, eu olhava o perfil deste professor, a sua forma de ensinar e pensava: eu quero ser assim! (P1).*

*Eu aprendi com todos os meus professores, porém uma professora em especial me marcou muito, eu me lembro das aulas dela, apesar de que nestes anos toda a educação mudou bastante, então você faz um trabalho diferente, não é o mesmo trabalho da época que eu estudei, mas sempre me lembro do jeito dela dar aula e me inspiro muito nisso. (P6).*

Salientamos que as influências referem-se aos “bons professores”. Definir a identidade como bom professor implica, segundo Gebran (1996, p. 44):



[...] entender que esta seja singular, particularizada e contextualizada historicamente. [...] o seu ser e o seu fazer convergem ao redimensionamento permanente de suas concepções históricas, sociais, políticas e educacionais, que criam e recriam na sua prática cotidiana. Acredita e aposta no processo educativo como ato político e social que visa à formação do cidadão. Assume não só o compromisso técnico dessa formação, mas especialmente tem competência política para o desenvolvimento desse processo. E mais ainda, gosta do que faz, aprecia o contato com os alunos, estimula suas manifestações e participações e procura mantê-los numa interação efetiva com o conhecimento, entendido como condição fundamental para a sua formação enquanto cidadãos políticos, críticos e criativos, partícipes da construção e reconstrução da sociedade.

Outras fontes de aquisição dos saberes experienciais são as diversas situações que envolvem a prática docente. Segundo Tardif (2007, p. 21) “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais”.

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21).

Quando questionados em relação ao seu exercício profissional como docente do ensino superior, que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência, os professores foram unânimes em citar a aprendizagem através da relação professor-aluno.

*[...] no momento que você ensina você aprende também, no momento em que você é o mediador da aprendizagem você está aprendendo, a experiência do seu aluno também é uma forma de aprendizagem. (P2).*

*Toda essa trajetória profissional, de experiências, de seminários com alunos, de sala de aula mesmo, tudo isso acrescenta muito. (P1).*

*Aprendi muito com as experiências, acredito que a gente ensina e aprende todo dia e toda hora, eu aprendi muito na parte de alfabetização de adultos. O adulto tem um saber enorme que ele não é aproveitado e eu pude realmente comprovar isso no trabalho de alfabetização de adultos. Não só na alfabetização a gente trabalha com adultos em sala de aula, porque o ensino superior é composto por alunos adultos, então aprendemos todos os dias. (P3).*

*Quando eu ingressei na docência a maioria dos meus alunos já trabalhavam na educação infantil e no ensino fundamental 1, e eu não tinha experiências nestas áreas, então, o que eu*

*estudava (e ministrava) era a teoria e eu conversava com pessoas que eu conheço que trabalhavam nestas modalidades. Como as alunas já ministravam aulas, a gente debatia muito a teoria e a prática. Isso foi me rendendo um aprendizado porque o que eu não tinha de prática eu estava tendo por meio delas e a teoria elas estavam tendo por meu meio. Então foi uma troca muito grande este semestre, por trabalhar com um grupo que já leciona. (P5).*

Um dos professores pesquisados não cita nenhuma situação de docência como promotora de saberes, resumindo a aquisição destes por meio de cursos (pós-graduação) e capacitações.

*Eu acho que não tem uma marca significativa, acredito que no decorrer da minha trajetória como docente tudo que eu fiz até hoje, cursos, capacitações, contribuiu bastante para me proporcionar hoje uma segurança profissional de que eu estou conseguindo fazer um trabalho e que este está sendo produtivo. (P6).*

Segundo Tardif (2002, p. 87) uma das fontes de construção de saberes docente “[...] é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas”.

É através das relações com os seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas. (TARDIF, 2002, p.52).

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares. Como já evidenciado neste trabalho, estes momentos também não são proporcionados pela instituição campo desta pesquisa, pois, dentre outros, falta planejamento coletivo e o Núcleo de Apoio Pedagógico não possibilita momentos de repensar a prática pedagógica, de aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e de socialização de experiências.

O saber da experiência na docência mostra-se também um saber coletivo dos professores e para os mesmos em sua atividade docente, os professores assumem um papel de autoformação, à medida que estes entendem-se como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Esta concepção leva-nos a perceber que os professores podem ser produtores de conhecimentos e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa.

Neste sentido, a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Percebemos que alguns professores têm consciência desta necessária articulação:

*[...] mas será que você repensou a sua prática? É imprescindível que o professor reflita sobre sua prática, o que deu certo? O que precisa melhorar? E após modificá-la a partir das*

*reflexão é preciso verificar também se estas modificações foram satisfatória. Então entendo que a prática docente requer uma reflexão constante. (P 6).*

Na visão de Schön (2000), a prática reflexiva deve ser realizada sistematicamente na atuação profissional. Do ponto de vista educacional, trata-se de viabilizar uma aliança entre teoria e prática, entre conhecimento e atuação, por meio da reflexão.

Para o autor, a importância de refletirmos sobre o que fazemos, enquanto fazemos, contribui, em grande parte, para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional, e, além disso, o “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. (SCHÖN, 2000, p. 32).

Por fim, entendemos que a prática reflexiva é fundamental na construção dos saberes da experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os saberes destes professores notamos um absolutismo dos saberes da formação, oriundo dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

É evidente a dicotomia entre o discurso (teorias professadas) e a ação (teorias praticadas) destes professores.

Detectamos a predominância pela aula expositiva, sendo o ensino entendido como transmissão de conhecimento.

Sobre o absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

Analisando os saberes do conhecimento pedagógico, identificamos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria.

Verificamos que a maioria dos professores concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade, através de exemplos.

Entendemos que a teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela auxilia a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Neste sentido a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática.

Observamos que a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece, pois em nenhum momento do planejamento envolve o trabalho coletivo entre docentes.

Analisando a fala dos professores no que tange ao objetivo da disciplina percebemos que há uma preocupação por parte dos mesmos com a qualidade e não meramente com a quantidade do conteúdo trabalhado.

Identificamos também professores que não conseguiram expressar o objetivo da disciplina que ministram, conseqüentemente não deixam clara (ou não têm clareza) da sua ação pretendida.

Neste sentido, constatamos uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica.

Os elementos constitutivos dos saberes experienciais citados pelos professores compreendem a vivência dos sujeitos da pesquisa enquanto alunos (o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores) e a aprendizagem enquanto docente através da relação professor-aluno.

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais e possibilitando a reflexividade da prática docente, uma vez que existe um saber que se dá no fazer.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. São Paulo, SP: Papyrus, 2000. p. 139-150.

ARANTES, A. P.; GEBRAN, R. A. *Docência no ensino superior: trajetórias e saberes*. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

BORGES, C. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr., 2001.

CAMPELO, M. E. C. H. *Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes*. 2001. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago.

2003. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313721015>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 43.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, RS: Ates Médicas Sul, 2000.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GEBRAN, R. A. A identidade de um bom professor: o ser e o fazer. *Didática*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, v. 31. p. 29-45, 1996.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003)>. Acesso em: 30 mar. 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. v. 1.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada - Espanha, v. 2, n. 9, p.1-25, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

SHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). *Education and democracy: Reimagining liberal learning in America*. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L. S. *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Josser-Bass, 2004. p. 12-31.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; GROSSMAN, P. L. Professores de sustância: ele conhecimento de lá matéria para lá enseñanza. *Professorado. Revista de curriculum y formación del professorado*, Granada - Espanha, n. 9, v. 2, p. 1-25, 2005.

SHULMAN, L. S; GUDMUNDSDÓTTIR, S. Conocimiento didáctico em ciências sociais. *Professorado. Revista de curriculum y formación del professorado*, Granada - Espanha, n. 9, v. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. 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* (ANPED), Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: “DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente”. Porto Alegre, RS: Pannônica, 1991.p. 215-233. (Teoria & Educação, nº 4).