

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.2, 2016**

**Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético:
revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da
epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo.**

**Teachers' knowledge under the lens of dialectical historical
materialism: critical review of the theoretical and methodological
foundations from a comparative study**

Submetido 23 março 2016

Avaliado 28 março 2016

Aceito 13 maio 2016

Jonas Emanuel Pinto
Magalhães

Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Professor de Disciplinas Pedagógicas da Rede Estadual de
Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).
Pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal
Fluminense (UFF).
Contato: jonasmanuel@ig.com.br

Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica dos fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo.

Resumo

Este artigo se propõe a discutir teórica e empiricamente um tema que se tornou recorrente nas pesquisas acadêmicas voltadas para a formação inicial e contínua de professores e nos estudos sobre o trabalho e profissionalização docente. O termo “saberes docentes” tem sido amplamente adotado em textos oficiais que tratam de programas de formação e (re) qualificação de professores da educação básica, com poucos questionamentos sobre os pressupostos teóricos e sobre as implicações político-pedagógicas inerentes ao contexto de surgimento e penetração deste conceito no campo da didática e da formação docente. Tomando como ponto de partida um estudo realizado com 48 professores alfabetizadores da Rede Municipal do Rio de Janeiro e em diálogo crítico com a principal referência e propagador deste termo no Brasil, Maurice Tardif, contestamos algumas das asserções da chamada “epistemologia da prática” que se tornaram consensuais nos discursos políticos e acadêmicos, em especial àquelas que apontam os saberes da experiência como núcleo estruturante da prática docente. Nossa análise referenciada no materialismo histórico dialético também identifica algumas inconsistências teórico-metodológicas dos estudos dos saberes docentes e propõe uma abordagem, que sem negar possíveis contribuições desta linha de estudo, focalize a dimensão da profissionalidade docente e da práxis educativa na sua relação com a totalidade social em seus aspectos múltiplos, dialéticos e contraditórios.

Palavras-chave

Saberes docentes. Epistemologia da prática. Profissionalidade docente. Práxis docente.

Teachers' knowledge under the lens of dialectical historical materialism: critical review of the theoretical and methodological foundations from a comparative study.

Abstract: This article aims to discuss theoretically and empirically a theme that has become the recurrent in academic research focused on the initial and continuous formation of teachers and studies on work and teachers' professionalization. The term "teachers' knowledge" has been widely adopted in official texts that deals with programs and (re) qualification of basic education teachers, with few questions about theoretical assumptions and on the political-pedagogical implications inherent in the of context of emergence and penetration of this concept in the field of teaching and teacher education. Taking as its starting point a study performed with 48 literacy teachers of the Municipal Net of Rio de Janeiro and critical dialogue with the main reference and propagator of that term in Brazil, Maurice Tardif, we challenged some of the assertions called "epistemology practice" that became consensual in political and academic discourses, especially those that link the knowledge of experience as a structural core of teaching practice. Our analysis referenced in the dialectical historical materialism also identifies some theoretical and methodological inconsistencies of the studies of teachers' knowledge and proposes an approach which, without denying the possible contributions this study line, focus on the dimension of the teaching profession and educational praxis in its relationship with the social totality in its many aspects, dialectical and contradictory.

Key words

Teachers' Knowledge. Epistemology of practice. Teaching profession. Teaching practice.

Introdução

As políticas públicas e as pesquisas educacionais que têm como foco o trabalho e a formação docente vêm sendo fortemente influenciadas pelo estudo sobre os saberes docentes. Essa linha de pesquisa tem sua gênese no conjunto da obra de autores como Shulman (1986), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) e nos estudos sobre os conhecimentos dos professores que fundamentaram algumas reformas educacionais nos Estados Unidos e ficaram conhecidas pela expressão “Knowledge Base”. Sob o argumento da necessidade de profissionalização do ofício docente, esses estudos buscavam a sistematização e consolidação de um conjunto de saberes e conhecimentos utilizados pelos professores em sua prática e que constituiriam, assim, a base de sua profissão.

No Brasil, esse enfoque foi introduzido por intermédio da obra de Maurice Tardif, adotando-se o termo “epistemologia da prática¹” para delimitar “*o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas.*” (Tardif, 2000, p. 10). Com forte ênfase nos saberes da experiência, a “epistemologia da prática docente” encontrou-se, no âmbito acadêmico, com outra perspectiva de formação profissional igualmente centrada na subjetividade e na resolução de problemas práticos. Herdeira da concepção de pensamento reflexivo de Dewey, o paradigma do “profissional reflexivo”, desenvolvido por Donald Schon, foi rapidamente apropriado pelo campo educacional e traduzido no conceito de “professor reflexivo”. Por diferentes enfoques, o tema da reflexividade na ação passou a ser estudado por autores como o próprio Schon (1996, 2000), Perrenoud (1993, 2002) e Zeichner (1992, 1996, 2008). Associado a esse paradigma, o conceito de “professor-pesquisador” de Stenhouse (1984) e de Elliot (1993, 1998), também adentrou, de maneira menos evidente e incisiva, os discursos, políticas e pesquisas educacionais nos Estados Unidos, na América Latina de forma geral e no Brasil.

Todo esse caldo teórico resultou numa reorientação das pesquisas sobre o trabalho docente, que por diferentes enfoques metodológicos (etnografia, estudo de caso, estudo de campo) e teóricos (ecologia da sala de aula, cognição situada, pragmatismo, etc.) passaram a olhar a prática do professor sob um novo ângulo, qual seja: o da construção e reconstrução dos seus saberes e da sua reflexão na e sobre a ação.

No Brasil, o movimento de oscilação teórica (Libâneo, 2002) em torno destes novos objetos foi analisado por importantes estudiosos com destaque para Pimenta (1996, 2002), Borges (1998, 2001), Lelis (2001), Lüdke (2001), Therrien (1995, 2006), Fiorentini *et al.* (1998, 2005), e Libâneo (2002). Esse movimento, calcado na centralidade atribuída ao conhecimento advindo da experiência profissional, motivou inúmeras pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação

¹ Embora tenha sido inspirado no termo homônimo de Donald Schon (2002) e guarde com ele similitudes bastante evidentes, optaremos por utilizar neste texto a expressão “epistemologia da prática docente” diferenciando do termo “epistemologia da prática” de uso corrente nos textos do teórico americano.

que passaram a investigar de forma mais extensiva e recorrente o cotidiano da sala de aula procurando observar e analisar o trabalho do professor no *locus* privilegiado de sua ação. Em termos gerais, tais pesquisas buscam compreender como e em que condições se operam a (re) construção de conhecimentos e saberes pelo professor e quais destes saberes merecem ser considerados enquanto práticas exemplares e de referência, inclusive em termos de sua incorporação aos programas e cursos de formação inicial e contínua de professores.

De modo declarado ou não, parece haver um consenso sobre uma suposta mudança paradigmática trazida por esta nova “epistemologia” que, indo na contramão da tradição academicista e do distanciamento dos pesquisadores em relação ao cotidiano escolar, estaria caminhando no sentido da valorização da subjetividade e do conhecimento dos práticos (os professores) e da atenuação das fronteiras que separam os saberes de professores e de pesquisadores da área educacional. Porém, o entusiasmo com que este novo campo de investigação foi acolhido pelos pesquisadores interessados no deslocamento teórico representado pela “epistemologia da prática docente” ao mesmo tempo, resultou em uma apropriação apressada e sem maiores questionamentos aos seus fundamentos políticos-filosóficos, nem sempre claros ou suficientemente explícitos nas obras dos autores de referência. Do mesmo modo, a incorporação desse termo nas políticas de formação docente se deu sem a devida preocupação com a observância e correspondência desta “epistemologia” e seus pressupostos com o campo empírico, considerando a realidade específica da educação e da formação de professores no Brasil.

Este trabalho, apoiando-se no materialismo histórico dialético como principal referencial analítico e em autores que adotam referenciais críticos para discutir a formação docente no Brasil, procurar lançar luz sobre aspectos pouco discutidos e problematizados no campo da “epistemologia da prática docente”. Mais do que isso, procura verificar empiricamente a validade e conformidade dos argumentos trazidos por Tardif e estudos inspirados em seus trabalhos, a partir de uma pesquisa comparativa entre professores alfabetizadores com diferentes níveis de experiência profissional e de formação.

Incorporando ao debate a questão da identidade docente e entendendo que os professores não representam um grupo homogêneo no que se refere à sua relação com o conhecimento e com a experiência -“variáveis” pesadas e determinantes nas análises desenvolvidas por Tardif -, investigamos empiricamente o impacto dessas “variáveis” na constituição de diferentes percepções dos professores sobre o seu próprio saber profissional. A análise dos dados colhidos através de questionários e de entrevistas nos revelou diferenças significativas quanto à identidade construída *para si e para o outro*, em face do tempo de experiência que possuem e das experiências formativas vivenciadas ao longo da carreira e da história de vida pessoal.

Dividimos esse texto em duas partes fundamentais, com o objetivo de proceder a uma análise crítica do conceito e dos pressupostos que sustentam a campo de estudos dos saberes docentes e delinear uma proposta de abordagem diferenciada sobre o trabalho e a formação docente em diálogo e contraponto com a perspectiva dos saberes docentes.

Na primeira parte, apresentamos algumas considerações, críticas e reformulações feitas por teóricos brasileiros que acompanham o movimento de oscilação teórica (Libâneo, 2002) observado após a introdução e maior penetração dos termos “saber docente” e “epistemologia da prática” no debate sobre trabalho e formação docente no Brasil. Uma breve revisão sobre as pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, que adotam a problemática dos saberes docentes para investigarem a formação e prática dos professores em diferentes áreas disciplinares, complementa nossa análise nesta primeira parte.

A segunda seção traz os resultados mais significativos de nossa pesquisa de campo realizada junto a professores alfabetizadores da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Adotando uma metodologia de análise comparativa entre 3 grupos de professores com variados níveis de formação e tempo de experiência, discutimos, com base nos resultados da aplicação de questionários e realização de entrevistas, as implicações dessas variáveis para a percepção que os professores têm sobre os seus saberes e conseqüentemente para a forma como se constitui a sua identidade profissional.

Por fim, em diálogo e confronto com as ideias de Tardif e os pressupostos da “epistemologia da prática docente”, apresentamos as conclusões de nossas reflexões teóricas e de nossa pesquisa empírica, procurando destacar os pontos de convergência e divergência com o autor canadense e alguns questionamentos de caráter teórico-metodológico. Tomando como referência as categorias do método materialista histórico dialético, propomos uma abordagem investigativa que contemple a dimensão econômico-estrutural a qual se insere o trabalho docente, tendo como horizonte processos formativos que incorporem o caráter praxiológico e ontológico do trabalho.

Referências de análise para a abordagem dos saberes sob um enfoque crítico.

As pesquisas sobre os saberes docentes se desenvolveram predominantemente nos Estados Unidos e posteriormente no Canadá, França, Inglaterra e Portugal, vinculados ao debate sobre profissionalização e tendo como trabalhos de referência Shulman (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2002), Nóvoa (1996) e Perrenoud, (1993,2001,2002). No Brasil, a produção acentua-se, conforme Monteiro (2007), a partir da segunda metade da década de noventa e tem em autores como Therrien (1995); Lelis (1996); Ludke (1997,1998, 2001) e Fiorentini *et alii* (1998) as suas principais referências. Como dissemos antes, Tardif (2002) é o autor com maior presença no cenário nacional e suas reflexões sobre a especificidade do saber docente, especialmente dos saberes da experiência, têm sido pouco contestadas e discutidas no campo educacional.

Mesmo sem fazer referência direta à obra de Tardif, o texto de Pimenta (1996) é uma das poucas exceções a essa tendência e se constituiu, em nosso entendimento, como um importante contraponto à abordagem predominante sobre a temática dos saberes docentes. A autora vê a questão dos saberes vinculada à construção da identidade do professor e em permanente movimento de revisão das tradições, dos significados sociais da profissão e de reafirmação das práticas que permanecem significativas.

Pimenta apresenta uma tipologia de saberes mais sintética que compreende os saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. Na sua ótica, os saberes da experiência do professor são construídos no cotidiano, mas também pela mediação dos colegas de trabalho e com os textos produzidos por educadores, além do conhecimento que possuem acumulado em sua história de vida como alunos e nas representações que têm do professor. Neste plano, caberia à formação inicial colaborar no processo de passagem dos alunos de “*seu ver o professor como aluno para o ver-se como professor*”. Isto é, de construir a sua identidade de professor, o que, para tal, ***os saberes da experiência não bastam***. (Pimenta, 1996, p.77, grifo nosso).

Os saberes do conhecimento referem-se à sua dimensão filosófica, ideológica e epistemológica que abarca o questionamento sobre o papel do conhecimento na sociedade, seu significado político, seu sentido na prática escolar, sua importância como potência material, a forma como são produzidos e legitimados, etc... Nas palavras da autora:

[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (Pimenta, 1996, p.79)

A terceira classificação, os saberes pedagógicos, refere-se àqueles mais relacionados com a didática e com as ciências da educação. Com base em Houssaye (1995), a autora defende o retorno autêntico à pedagogia pela reinvenção dos saberes pedagógicos, a partir da prática social da educação, o que implicaria tomar os problemas colocados pelo real na prática dos formandos e professores como pontos de partida e de chegada. A prática, conforme descreve Pimenta, é potencialmente um espaço de desafio pedagógico para o qual convergem, a problematização, a experimentação metodológica, a objetivação de intenções, as inovações didáticas e o enfrentamento de novas e complexas situações de ensino e aprendizagem ainda não sistematizadas no plano da teoria. Seria, pois, um campo profícuo de exploração e experimentação pelo qual o professor poderia construir teoria a partir da prática docente, tendo como uma de suas estratégias a sistematização das experiências e a constituição da memória da escola. Assim, uma vez analisada e refletida, a experiência pode contribuir tanto para a elaboração teórica quanto para revigorar e produzir novas práticas. Desse modo, entende-se que a

investigação sistemática dos professores sobre a seu próprio fazer pedagógico pode ser um caminho para a mobilização dos saberes pedagógicos que, partindo da própria prática, também tenha como sustentação e apoio, a teoria pedagógica.

Em um texto pouco conhecido em que discute os saberes que considera essenciais na formação inicial e continuada de professores, Saviani (1996) refere-se àqueles que configuram o trabalho do educador – noção que para o autor ultrapassa a de professor – e afirma que, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, identifica cinco categorias de ‘saberes’: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo serem esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Partindo da premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “*em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador*” (Saviani, 1996, p. 145).

É válido lembrar que, para Saviani, um dos sentidos do trabalho enquanto princípio educativo está em determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. Duarte (2013) lembra bem que Saviani apoia-se nas análises de Marx em “O Capital” para caracterizar a natureza essencialmente teleológica do processo de trabalho, o que se estende também ao trabalho pedagógico.

Nesta mesma linha de pensamento, Azzi (1999) lembra que o trabalho docente é uma práxis na qual a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação, mas que, no entanto, só pode ser suficientemente compreendida no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção capitalista. Assim, buscam-se na particularidade da ação docente - o cotidiano do seu trabalho na sala de aula - elementos que permitam a reconstrução da totalidade no qual esta se insere e que determinariam, em última instância, os diferentes níveis de práxis expressas no saber e fazer pedagógicos.

Apoiando-se em estudos sobre o pensamento cotidiano de Agnes Heller, a autora chama a atenção para duas formas de objetivação do trabalho docente: a objetivação *em si* e a objetivação *para si*. A primeira se situaria no nível da particularidade, produzindo adaptações e interiorização do mundo (práxis utilitária) e a segunda sintetizaria o novo no nível da individualidade e da criação (práxis criadora). Ambas se inserem no movimento da vida cotidiana, contudo, as objetivações *em si* constituem de fato, segundo a autora, a base da vida e do pensamento cotidiano.

Aspectos comuns das objetivações *em si* como espontaneidade, economicismo, pragmatismo e ultrageneralização se revelariam também no saber cotidiano e explicariam por que as aquisições

científicas são incorporadas a este saber de modo parcial e fragmentado, sem alterar substancialmente a sua estrutura. Assim, por voltar-se essencialmente para a auto conservação e para a resolução imediata de problemas práticos, o saber cotidiano teria sua limitação dada pela particularidade, conformando uma consciência parcial do sujeito em relação à vida. Em sentido oposto, as objetivacões *em si*, presentes nas formas de produção do conhecimento mais elaboradas, referem-se à constituição da individualidade e da autoconsciência do sujeito em um processo de síntese que caracteriza a práxis criativa.

Adotando este mesmo referencial analítico, Zibetti e Souza (2007) trazem apontamentos importantes sobre o saber produzido na prática alfabetizadora, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada com uma professora de Rondônia. As autoras apontam como elementos fundamentais na constituição dos saberes docentes a historicidade e a dialogicidade, que resultariam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação e que teriam lugar no cruzamento entre a trajetória individual do professor e a história das práticas sociais e educativas:

[...] a construção dos saberes docentes é parte de um processo histórico de caráter coletivo e, portanto, dialógico destes. Isto é, esses saberes são compartilhados não só em termos do presente, havendo também neles marcas de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor. (Zibetti; Souza, 2007, p. 23)

O caráter histórico dos saberes estaria demarcado, portanto, pelo caráter dinâmico do conhecimento e das forças sociais, pois, conforme Heller (1987), citada pelas autoras, é preciso reconhecer que a época e as classes sociais não só mudam os conteúdos de tais conhecimentos, como também sua extensão. A dialogicidade que perpassa essa dinâmica se faz presente no modo como a linguagem e as interações por ela produzidas vão estabelecendo mediações com as quais os professores constroem e reconstroem os seus saberes, estabelecendo vínculos e reatualizando práticas.

Neste sentido, ganha relevância a historicidade dos saberes que, independente de sua utilidade imediata, se presentifica nas práticas e são ao mesmo tempo por elas ressignificadas. Reconhecendo o caráter rotineiro de algumas práticas cotidianas, as autoras identificam, no trabalho de campo, a incorporação de elementos novos e a recriação de saberes históricos num sentido diverso do que havia sido concebido. Tal processo encontra-se na dependência de alguns elementos, como as condições de trabalho adequadas, o acesso ao conhecimento científico e pedagógico e as experiências de outros educadores.

As autoras fazem uma consideração importante sobre o processo de reconstrução dos saberes, ressaltando que ele ocorre não só no momento em que o professor muda o seu plano mental na sala de aula, mas também e, principalmente, pela reflexão que se estende para além desse espaço e, ainda, na forma como o professor planeja e produz o seu trabalho fora do ambiente escolar.

Assumimos e endossamos a perspectiva teleológica aqui esboçada, pois compreendemos que a ação docente e o seu saber profissional não estão restritos e nem se manifestam apenas no momento da interação com os alunos em sala de aula, como parecem sugerir algumas proposições teóricas sobre o saber docente. Embora a ação propriamente dita tenha uma importância capital, a teleologia da ação docente - se é que se pode falar nestes termos - se presentifica também no sentido político e ideológico (intencional) que o professor confere ao seu trabalho, o que ocorre frequentemente nos momentos em que está realizando o planejamento de suas aulas, quando avalia e pondera sobre um dia de trabalho e em outros momentos em que está projetando a sua ação em termos ideais. Em todas essas situações, os conhecimentos e saberes estão sendo produzidos, reproduzidos e/ou ressignificados de modo deliberado.

Com base em Vasquez (1977), Pimenta (1995) argumenta que as dimensões de conhecimento e de intencionalidade, atividade teórica e teleológica, e a da intervenção e transformação da realidade, atividade prática, da atividade docente dão a esta o seu sentido de atividade teórico-prática, ou seja, *práxis*. Assim, a especificidade do trabalho do professor - a tarefa de ensinar - enquanto atividade teórico-prática, por seu caráter intencional e teleológico, incluiria a organização, análise e decisão dos processos de ensino e também o olhar analítico e crítico sobre as políticas públicas educacionais e seus consequentes resultados, considerando a educação enquanto processo amplo de humanização.

É aí que ganham sentido, na visão de Pimenta e Lima, os processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas, pois nem sempre os professores estão plenamente conscientes dos objetivos que orientam suas ações, dos meios, caminhos e procedimentos que constituiriam os seus saberes de referência para atingir tais objetivos. Neste sentido, de acordo com as autoras, o papel da teoria seria o de:

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (Pimenta; Lima, 2006, p. 12)

Estas e outras considerações de autores que utilizam o referencial marxista e/ou crítico para analisarem a questão dos saberes docentes, são apresentadas aqui por entendermos ser uma tarefa fundamental construir um contraponto sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores em relação aos fundamentos da abordagem dos saberes da experiência e da *epistemologia da prática* em Tardif (2002). Em síntese, podemos dizer que, ao pensar a relação teoria e prática, nos aproximamos mais da perspectiva apresentada por Pimenta (1996), qual seja: tomar os saberes e a prática docentes como elemento formativo no sentido da construção de novos saberes práticos e

pedagógicos, mas na sua vinculação com a teoria, o que aponta para a superação da dicotomia teoria e prática e caminha para um sentido praxiológico da ação docente.

Queremos, com isso, deixar claro também que não rejeitamos as contribuições apresentadas por Tardif, mas, conscientes de que nossa abordagem não é hegemônica, nos propomos a pensar os saberes docentes sob as lentes das categorias do materialismo histórico-dialético, em especial, adotando-se a práxis enquanto elemento constituidor e formativo dos sujeitos.

Assim, ao adotarmos a práxis e a teleologia como referências para compreensão do trabalho docente, nos obrigamos a marcar um posicionamento frente à “epistemologia da prática docente” no que concerne aos seus fundamentos filosóficos. Em nosso entendimento, a “epistemologia da prática docente” guarda grande afinidade com o pragmatismo, ainda que sua raiz filosófica não esteja devidamente explicitada nos textos de maior circulação no Brasil. Todavia, em termos teóricos e metodológicos, há uma evidente tendência a validar os saberes e o conhecimento por sua utilidade prática e eficácia e não pela sua pertinência na explicação do real e na instrumentalização da *práxis*. Mais do que isso, esses saberes validados pela experiência individual e sistematizados pelas pesquisas poderiam ser objetivados de tal modo que, ganhando independência em relação aos sujeitos e contextos próprios dos quais emergiram, poderiam integrar o currículo dos cursos de formação de professores. Para nós, se tomada como principal referência para a formação de professores, tal perspectiva em pouco se diferenciaria das práticas formativas que Pimenta e Lima (2006) descrevem como tentativas de reprodução de uma prática modelar; que estaria, por sua vez, ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou e “*por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante*”. (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Em nosso entendimento, a abordagem anglo-americana sobre saberes tem uma forte tendência a subvalorizar o papel da teoria na formação e sobrevalorizar a prática e os saberes dela advindos; ou seja, os saberes da experiência, por sua comprovada utilidade e originalidade, seriam aqueles que não só legitimariam a consolidação de um estatuto profissional dos professores como serviriam também como referência para a formação de futuros professores.

Ora, entendemos que a experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, mas pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática. Ademais, considerando que as profissões de maior prestígio social são justamente aquelas que possuem uma sólida base científica, questionamos se então a valorização profissional poderia vir única ou predominantemente da valorização de saberes advindos da experiência, do saber do senso comum, ou de condutas orientadas para resultados imediatos.

Ainda que reconheçamos a necessidade de se valorizar e dar um novo estatuto ao saber produzido *no e pelo* trabalho, ponderamos se formar professores a partir do pragmático, da experiência e das práticas exemplares, seria de fato, uma via que conduziria à profissionalização do ofício docente ou se não estaríamos assim, formando professores menos críticos e mais adaptados.

A pesquisa sobre saberes docentes no Brasil: da investigação das práticas ao professor reflexivo.

Atualmente tem sido cada vez mais recorrente, no âmbito acadêmico, a investigação sobre saberes docentes, principalmente em pesquisas sobre didática e formação docente. Porém, ainda que só recentemente este termo tenha adquirido uma maior expressão também nos discursos pedagógicos e nas políticas públicas², a prática docente, o uso e mobilização dos conhecimentos dos professores no seu fazer pedagógico já vinham sendo abordados como objetos de interesse nas linhas de pesquisa sobre formação de professores em programas de pós-graduação, como demonstra o estudo de Pimenta e Lisita (2004).³

No que se refere especificamente ao trabalho de professores alfabetizadores, uma pesquisa publicada há 30 anos, registra de forma bastante significativa um interesse previamente existente em torno dos saberes dos professores antes mesmo deste termo se configurar como uma noção mais ou menos delimitada para fins de pesquisa. O estudo em questão foi realizado por Kramer e André (1984) e envolveu dezesseis professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Cabe destacar que se trata de uma das primeiras pesquisas realizadas com o uso da etnografia da prática escolar (André, 2005) e que teve como objetivo conhecer o trabalho dos docentes que estavam tendo sucesso na alfabetização de crianças, a despeito das limitações impostas pelas precárias condições de trabalho na escola pública do município. Buscava também compreender como o professor lidava com a problemática da disciplina em sala de aula, como se valia das experiências e vivências culturais dos alunos como recursos pedagógicos e que parâmetros adotava para considerar os alunos alfabetizados.

Interessante ressaltar dessa pesquisa, desenvolvida em uma época na qual não havia se instituído ainda a discussão sobre os saberes docentes, questões relativas à mobilização conjunta dos saberes na prática. Assim, por exemplo, as autoras concluem ser impossível estudar separadamente os mecanismos disciplinares utilizados pelos professores, pois estes aparecem relacionados à forma

² Apenas a título de exemplificação, o programa de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) prevê dentre outros momentos de estudo, encontros com o objetivo de “refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula” (MEC, 2012, p.29)

³ Trata-se de um estudo integrativo que analisa temas recorrentes de pesquisa no campo da Didática e da Formação de Professores. Posteriormente, outros estudos integrativos evidenciaram a presença da temática dos saberes docentes no âmbito da pesquisa nos cursos de pós-graduação. (André, 2008; Pimenta, 2000, Oliveira, 2000).

de trabalho com os conteúdos e às suas manifestações afetivas junto aos alunos. Tal constatação, em nosso entendimento, provoca-nos a pensar sobre os limites do uso das tipologias de saberes nas pesquisas sobre o trabalho e a prática docente e relativizar sua aplicação, especialmente em se tratando de pesquisas de inspiração etnográfica.

Em contexto mais recente, um artigo publicado em forma de artigo na revista **Educação e Sociedade**, no ano de 2001, analisa a produção acadêmica mais recente e procura traçar um breve panorama da pesquisa brasileira sobre saberes docentes e formação de professores. Já temos aqui um contexto no qual as pesquisas teriam como referências os estudos de Tardif (2002), Shulman (1986) e Gauthier *et al* (1998), além das contribuições de Nóvoa (1996) sobre o “professor reflexivo”.

De acordo com Nunes (2001), responsável pelo estudo, o início da década de 90 marca a busca, ainda “tímida”, de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Para a autora, o contexto das pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam “*uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc.*” (Nunes, 2001, p. 28).

A autora reconhece que o estudo da temática dos saberes docentes não pode ser considerado inédito, uma vez que este vinha sendo objeto de estudo através da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática no cotidiano escolar etc. Porém, as mudanças ocorridas no contexto escolar e a influência da literatura internacional fizeram com que a questão dos saberes docentes adquirisse novos contornos, dentre os quais se destacaria o reconhecimento do professor enquanto produtor de conhecimentos no confronto com a prática e com as condições da profissão.

Da análise realizada pela autora sobre a produção de pesquisas sobre os saberes docentes, conseguimos identificar pelos menos três aspectos bastante recorrentes: a valorização dos saberes da experiência e seu reconhecimento enquanto um saber produzido de maneira original pelo professor, a crítica dirigida à racionalidade técnica que impregna o processo de trabalho e a formação do professor e o apelo a uma formação de novo tipo que incorpore a ideia de professor reflexivo. Na verdade, esses três elementos articulam-se como uma crítica ao modelo de formação docente que poderia ser assim sintetizado: a formação do professor marcada pelo paradigma da racionalidade técnica não tem servido para dotar o professor de ferramentas eficazes para o trabalho docente. Este, ao agir em contextos dinâmicos e imprevisíveis, vale-se mais da reflexividade e produz com ela saberes próprios da experiência.

Um novo paradigma de formação, inicial e continuada deveria, então, ter como pressuposto a formação de professores reflexivos; ao mesmo tempo, deveria incorporar os saberes acumulados pela experiência dos docentes que, comprovadamente, se mostraram eficazes no trabalho escolar.

A despeito do excelente panorama apresentado por Nunes, também optamos por realizar, por nós mesmos, um pequeno levantamento de algumas teses, dissertações e artigos que tratam especificamente da temática dos saberes.⁴ Esse pequeno apanhado não representa o estado da arte sobre a temática, que por limitações e peculiaridades do nosso estudo não pode ser realizado, mas oferece um quadro complementar de análise para o estudo já apresentado.

Encontramos correspondência entre a análise que fizemos sobre o panorama apresentado por Nunes e as pesquisas que encontramos em nosso levantamento. Contudo, outros temas e ideias recorrentes nos chamaram a atenção. Nas pesquisas que têm como foco os saberes docentes e de forma complementar a abordagem sob a perspectiva do professor reflexivo (e em menor medida a do professor-pesquisador), sobressaem-se como objeto empírico a ser investigado os saberes da experiência, tomando-se como referencial teórico o pensamento de Tardif (saberes da experiência), Schon (profissional reflexivo) e, eventualmente, Perrenoud (apelando para o conceito de *habitus* de Bourdieu) e Pimenta (com um enfoque crítico-reflexivo).

A epistemologia da prática e a ideia de professores reflexivos são tratadas quase sempre como um paradigma que rompe com a racionalidade técnica (alvo de crítica pelos autores) e valoriza a subjetividade dos professores, a prática enquanto espaço privilegiado de produção de saberes e a reflexividade enquanto inerente ao trabalho docente. A partilha de saberes e o compartilhamento da cultura docente em ação são considerados elementos importantes na constituição do conhecimento do professor, com preponderância sobre os saberes teóricos da formação inicial, que parecem adquirir sentido apenas para os licenciandos que já atuam como professores ou nos momentos em que a prática se faz presente, como no estágio supervisionado.

Entretanto, para grande parte dos autores, são os saberes disciplinares (e não os da experiência ou práticos) aqueles que, de fato, constituem a identidade profissional dos professores. Para nós, trata-se de um achado importante, pois demonstra que, a despeito das críticas dirigidas ao saber teórico e à formação inicial calcadas no paradigma da racionalidade técnica, a profissionalidade docente parece conformar-se em bases estabelecidas pelos saberes científicos (disciplinares e/ou pedagógicos). É com base nesses saberes que os professores vão cotejando, junto à prática, aos saberes da experiência que vão adquirindo e à própria cultura profissional a que estão imersos, os elementos que os permitem

⁴ Ao todo foram analisados 34 trabalhos localizados por critérios de relevância e de busca com os termos “saberes docentes” “experiência” no depósito do Google Acadêmico.

ir consolidando um corpo de conhecimentos no qual reconheçam, no saber que possuem e na prática de ensinar, seu ofício e sua profissionalidade.

Para esmiuçar melhor esses e outros aspectos relacionados à constituição da identidade profissional do professor, buscamos aporte em dois autores que discorrem sobre a relação entre saberes e identidade docentes. Em Guimarães (2004) e Pimenta (1996) encontramos apontamentos que nos ajudam a situar alguns dos aspectos nebulosos dessa problemática.

O trabalho de Guimarães tangencia em grande medida as questões sobre o estudo de campo que realizamos e nos trouxe importantes contribuições para analisarmos empiricamente a percepção dos professores sobre os seus saberes, sobretudo no que se refere à distinção entre identidade *para si* e *para os outros*.

Em sua pesquisa, o autor investiga a formação docente tomando como referência a identidade profissional conformada por saberes e práticas formativas dos cursos de pedagogia, letras e história, considerando seus aspectos interdependentes. Fazendo referência a Carrolo (1997), Guimarães argumenta que a identidade e, especificamente, a identidade profissional possui diferentes concepções segundo a psicologia, a sociologia e outras ciências. A identidade profissional seria então, conforme afirma “*um conceito à procura de uma ciência*”, de difícil definição consensual e menos ainda de operacionalização.

Nesse sentido, Guimarães opta por trabalhar com a distinção entre identidade *para si* e identidade *para o outro*, considerando a interdependência e a possível contraposição entre a forma como a profissão é representada socialmente e o desenvolvimento, nos cursos de formação, de convicções ligadas à profissão. A identidade *para si*, enquanto noção relacionada à adesão e à identificação profissional, tem estado, de acordo com o autor, menos presente nas discussões da profissionalidade docente, que se voltam de forma mais objetiva para os requisitos profissionais da profissão docente e, portanto, para identidade *para os outros*.

Como consequência, Guimarães afirma que a subjetividade do professor inserida na prática permanece obliterada no conceito de profissionalidade docente. Cria-se, assim, uma disjunção entre a real identidade do professor e a sua idealização, ou seja, “*a profissionalidade docente que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente.*” (Guimarães, 2004, p. 29)

Nesse mesmo passo, Pimenta (1996) argumenta a identidade sendo um processo de construção de sujeitos historicamente situados e não um dado imutável e externo a ser absorvido, deve ser compreendida em sua dinâmica histórica, ou seja, enquanto prática social construída na sua relação com as demandas da realidade social mais ampla.

Os dois autores defendem que a referência para a discussão sobre os requisitos profissionais seja buscada nos desafios encontrados na prática profissional desenvolvida nas escolas (o que também

inclui a melhoria do estatuto profissional), estabelecendo, na formação, a sua relação com os conhecimentos. Apoiando-se em Houssaye (1995), Pimenta propõe que a formação pedagógica tenha a prática social como ponto de partida e de chegada. Considera, assim, que a especificidade da formação pedagógica deveria estar mais voltada para a reflexão sobre o que se faz e não sobre o que se vai ou se deve fazer.

Asserções da epistemologia da prática docente: de uma análise empírica às possibilidades de (re) investigação do saber docente por um viés crítico.

A pesquisa que realizamos, cujos resultados apresentaremos sinteticamente aqui, foge à perspectiva descritiva ou prescritiva dos saberes docentes, não só no que diz respeito à sua difundida conceituação teórica, mas também, e em consequência disso, à forma como eles são estudados empiricamente. Assim, embora reconheçamos tanto o entendimento dos saberes profissionais como saberes em uso (consciência prática), quanto, e mais especificamente, o conceito de saberes docentes como aqueles que podem ser explicitados em conformidade com as exigências de racionalidade da prática (consciência profissional)⁵, preferimos adotar uma perspectiva mais diretamente relacionada à própria percepção e juízo que fazem os sujeitos sobre os seus próprios saberes. Para isso, cunhando para isso o termo consciência sócio profissional, em referência direta ao conceito de profissionalidade docente, ou ainda, de identidade profissional.

Sem a pretensão de elaborar uma definição precisa e demasiadamente prescritiva, utilizamos o termo consciência sócio profissional com o objetivo de evidenciar a dialética existente entre a identidade construída subjetiva (*para si*) e objetivamente (*para o outro*) pelos professores e a dimensão ampliada do saber (que não se limita aos aspectos imediatamente práticos que orientam a ação docente). Por considerarmos que os saberes se referem também às dimensões não imediatamente pragmáticas do trabalho, optamos por analisar a *percepção* e o *juízo* dos professores sobre os seus próprios saberes considerando que, mais do que saberes *no* e *do* trabalho, sua consciência sócio profissional refere-se a saberes *sobre* o trabalho, entendido no seu sentido amplo, ou seja, na relação que se estabelece entre o significado existencial dado pelo sujeito e o contexto institucional, social e histórico no qual este se insere.

Abstemo-nos de discutir “percepção e juízo” como categorias sociológicas e psicológicas do pensamento humano. Neste caso, percepção se referiu basicamente ao entendimento expresso nas falas dos professores sobre questões relativas aos saberes e aos conhecimentos que dispõem para realizarem seu trabalho. Dado que a noção de saber não é consensual, nem mesmo para os

⁵ Tardif (2012) delimita como saberes para fins de pesquisa, as explicações dadas pelos professores para suas ações, o que inclui argumentações, descrições, exemplificações e outras formas de discurso que cumpram o que ele chama de “exigências da racionalidade”.

pesquisadores da área, consideramos mais adequado nos valermos da percepção desses sujeitos sobre seus saberes, entendendo que ao pensarem sobre o seu próprio saber, os professores realizam uma atividade meta cognitiva que extrapola as fronteiras nas quais os pesquisadores podem circunscrever precisamente esse conceito. Nas entrevistas, quando instados a falar sobre seu trabalho, os professores demonstraram um *saber sobre o seu saber* que está presente naquilo que estamos chamamos de consciência sócio profissional. Em paralelo, as respostas requeridas pelos questionários possibilitaram que os professores não só realizassem essa mesma atividade meta cognitiva de percepção sobre os seus próprios saberes, mas também emitissem juízos a respeito de questões relativas à sua prática e ao seu trabalho, de modo específico e abrangente.

Dessa forma, sem que isto signifique subestimar o grau de confiabilidade ou de importância de nossa interpretação sobre as falas dos sujeitos da pesquisa, entendemos que deveríamos tomar como mais relevante a própria percepção e apreciação dos professores expressas nas categorias de seus discursos, ainda que, em alguma medida, tivéssemos que estabelecer certa correspondência com categorias por nós elaboradas, a fim de realizarmos uma análise comparativa.

Na pesquisa,⁶ realizamos uma análise comparativa a partir da identificação e classificação de 3 subgrupos de professores alfabetizadores da Rede Municipal do Rio de Janeiro: professores iniciantes (com até 10 anos de magistério), professores experientes (com mais de 10 anos de magistério) e professores experientes e pós-graduados (com mais de 10 anos e formação em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*). A classificação e análise comparativa se devem aos objetivos traçados na pesquisa. Assim, para avaliarmos melhor a relação e o impacto da experiência e da teoria na forma como os professores lidam com o seu saber-fazer, optamos pela comparação de respostas entre esses três subgrupos. Tal método nos trouxe resultados reveladores quando comparados à análise feita apenas com o conjunto total da amostra. Cabe dizer ainda que a complementaridade dos dois instrumentos utilizados (questionários e entrevistas) nos permitiu chegar a resultados bastante precisos em relação aos objetivos que nos propusemos.

Assim, após a comparação dos resultados e a discussão dos seus significados à luz dos debates em torno do tema saberes docentes, tendo como quadro de referência e método de abordagem o materialismo histórico dialético, tivemos condições de retomar algumas questões e hipóteses levantadas por nós durante o percurso da pesquisa, que a análise empírica nos ajudou a esclarecer.

Das proposições apresentadas por Tardif, autor que escolhemos para discutir as implicações do estudo dos saberes de professores da alfabetização, duas mereceram maior atenção de nossa parte

⁶ A pesquisa realizada por ocasião do mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana do autor foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), entre os anos de 2012 e 2014, sob a orientação da Prof^o Dr^o Marise Nogueira Ramos. Foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas e aplicados 48 questionários de questões fechadas.

pelas consequências teóricas e metodológicas que ensejaram para a referida pesquisa. Essas questões serão aqui retomadas na forma de enunciados para efeito de verificação e de possível correspondência empírica, a partir do que o estudo de campo nos mostrou.

A primeira dessas proposições pode ser assim enunciada: *“os saberes experienciais são o fundamento da prática e da competência profissional dos docentes”*.

Em primeiro lugar, concordamos com Monteiro (2007) para quem há certa oscilação na definição deste conceito por Tardif, ora sendo identificado como equivalente ao saber docente, “amalgama de todos os saberes do professor”, ora sendo identificado como saber da prática - saber fazer e saber ser – observados do ponto de vista da ação. A despeito disso, em nosso estudo de campo, tal proposição não se confirmou. Mesmo entre os professores menos experientes, para os quais, de fato, como ressalta Tardif, há uma maior preocupação e pressa em provar sua competência técnica, o saber teórico foi apontado como saber de referência para a prática. Na avaliação crítica de sua prática, a coerência com os saberes científico-pedagógicos também foi adotada por alguns professores como parâmetro para ressignificação da própria experiência, servindo ao mesmo tempo para orientar o professor em suas escolhas metodológicas. Como havíamos mencionado anteriormente, também na literatura e nas pesquisas sobre os saberes docentes realizadas com professores da educação básica nos programas de pós-graduação, o que vem sobressaindo como fundamento da prática, são os saberes disciplinares. Desse modo, mesmo admitindo que no saber da experiência estejam amalgamados saberes teóricos e não apenas “truques de ofícios” ou “expertises práticas”, importa mostrar que, por não se esgotar na ação específica do professor em sala de aula – momento em que o seu saber prático-experiencial é mais demandado – o trabalho docente precisa, por uma razão teleológica, fundamentar-se numa elaboração teórica na qual os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares serão os elementos fundantes do planejamento, da organização e da avaliação das ações previstas e imprevistas do trabalho efetivo em sala de aula.

A segunda proposição de Tardif também merece a nossa apreciação em face dos resultados da pesquisa. Trata-se da ideia expressa no enunciado: *na epistemologia da prática, os saberes da experiência enquanto conjunto de saberes utilizados pelos professores seriam a expressão da cultura docente em ação*.

Em nossa pesquisa, vimos que tanto no que concerne à projeção de uma identidade *para si* quanto à representação social construída a partir desta, os saberes da ciência pedagógica são reclamados enquanto requisito para uma boa prática profissional, ou seja, projeta-se a ação com base neles e admite-se a sua vinculação a um determinado âmbito de atuação específico. Colocada ao mesmo tempo como exigência da prática e como domínio próprio de um campo profissional, os saberes teóricos são compreendidos, pela maior parte dos professores, como componente intrínseco do fazer pedagógico, que, articulado à experiência acumulada, conformam modos de ser e de estar

que são compartilhados e que orientam um fazer comum. Para além do seu sentido projetivo na ação, também observamos a mobilização destes saberes em sentido inverso, ou seja, retrospectivamente eles podem ser usados para se pensar a própria experiência profissional e pessoal. Trata-se de um exercício analítico e não apenas prático, que toma uma dimensão da cultura profissional como parâmetro de análise de sua própria experiência. Dessa forma, também entendemos que os saberes da ciência pedagógica constituem a cultura docente e podem estar presentes na experiência vivida do professor enquanto aluno e/ou estudante dos cursos de formação de professores, sendo reatualizadas pela profissão. Esses saberes mais formalizados e organizados em torno de teorias e conhecimentos proposicionais não são passíveis de serem observados na sua forma pura, ou seja, nas ações que os professores desenvolvem na sala de aula, nem por isso estão ausentes na prática. Como apontamos em outro momento do texto, a ultrageneralização própria do saber cotidiano acolhe em parte o conhecimento científico, sem necessariamente mudar a sua estrutura, o que não significa sua total ausência na ação, principalmente se por ação docente entendermos também as atividades em que o professor se vê envolvido em razão das demandas que a própria prática coloca (a produção de materiais didáticos, as trocas entre os pares, a pesquisa de fontes para o seu trabalho, etc.)

Em relação às nossas hipóteses iniciais, apresentamos, de forma sintética e breve, sua formulação e as conclusões a que chegamos a partir do estudo empírico. Tais hipóteses podem ser assim enumeradas:

- 1) *Os saberes docentes dos professores de alfabetização são validados pela e na prática por critérios de eficácia e/ou coerência.*

Essa hipótese mostrou-se verdadeira, com predominância para a conjugação dos dois critérios. Cabe aqui um esclarecimento fundamental: inspirado em Ramos (2012)⁷, incluímos como critério de validação dos saberes pelos professores a coerência em contraponto ao critério exclusivamente pragmático (eficácia) proposto por Tardif. Pretendíamos, neste caso, verificar em que medida a prática docente poderia ou não ser orientada por uma (re) elaboração teórica ou se, de fato, os saberes

⁷ Em pesquisa de pós-doutorado, a autora em questão realizou estudo com profissionais da área de serviço social valendo-se de referências do campo da etnografia dos saberes profissionais. Embora não trate especificamente dos saberes dos professores, tomamos de empréstimo a inclusão do critério de coerência, apontado pela autora como contraponto à abordagem correntemente associada à epistemologia da prática. Embora o relatório do trabalho de pós-doutorado da autora não tenha sido publicado, o conteúdo das discussões tem sido divulgado através de publicações de artigos em revistas e em anais de congresso. Para aprofundamento ver: Ramos, M. N. ; Caria, T. . O conhecimento profissional: uma categoria para a análise das profissões. In: VII Congresso latino-americano de Estudos do Trabalho, 2013, São Paulo. Anais Congresso Alast. São Paulo: Alast, 2012. Ramos, M. N. ; Caria, T. . A sociocognição como perspectiva de estudo do conhecimento profissional. In: III Colóquio interdisciplinar de cognição e linguagem, 2013, Campos dos Goytacazes. Anais do III Colóquio interdisciplinar de cognição e linguagem. Campos dos Goytacazes. Ramos, M. N. . O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. Educação em Revista (UFMG. Impresso), 2014.

teóricos ocupariam um lugar secundário, face à reprodução de práticas que se mostraram eficazes, a despeito de qualquer confronto e/ou diálogo com o conhecimento teórico. Tal como a eficácia, e em articulação com esta, a coerência se mostrou presente como critério de validação de práticas nas respostas dos questionários e nas falas dos professores que, ao discorrerem sobre a organização do seu trabalho, expressavam um saber pedagógico fundamentado no conhecimento teórico, especialmente, no caso dos professores de alfabetização, em teorias psicogenéticas do desenvolvimento infantil. Verificamos que esta validação se consolida de modo mais efetivo entre aqueles professores que conseguem fazer uma “leitura” da sua experiência à luz do conhecimento teórico e se mostram mais seguros e mais abertos a mudanças, desde que encontrem fundamentos teórico-práticos que as justifiquem. Esse foi o caso de alguns professores entrevistados, em que, também a prática e a experiência foram avaliadas com base nos saberes científicos e pedagógicos, em uma espécie de juízo profissional à *posteriori*, especialmente entre aqueles que vivenciaram experiências de formação contínua.

2) A formação inicial de base teórica contribui significativamente para atuação eficaz do professor alfabetizador mesmo quando sua utilidade prática não está imediatamente evidente.

Confirmamos tal hipótese quando, nas entrevistas, os professores, ao falarem de sua prática, fazem emergir como orientações para o seu trabalho docente princípios gerais que subjazem à prática alfabetizadora e que apresentam correspondência com as contribuições e proposições mais recentes na área da alfabetização e didática. Também pode ser verificada e atestada a validade de tais hipóteses pela forma como os professores dizem utilizar seus conhecimentos pedagógicos para orientá-los fora da ação, ou seja, para definir “o que não devem fazer”. Evidencia-se, nesses casos, um saber analítico que não descarta a experiência mas orienta-se por determinadas escolhas e posturas teóricas fundamentadas com um certo grau de autonomia em relação a esta.

3) Os processos de formação continuada podem contribuir de forma ainda mais significativa para compreensão e domínio técnico-científico do trabalho docente porque a experiência do professor é um elemento rico para problematização e teorização sobre a prática e revigoração de teorias e práticas.

Observamos que os professores mais experientes e com formação em nível de pós-graduação tendem a desenvolver uma prática mais coerentemente organizada e a refletirem mais sobre o significado de sua ação pedagógica (reflexão sobre a ação). Além disso, esse grupo demonstrou que pode ressignificar a sua própria experiência à luz dos conhecimentos que vão adquirindo. Porém, ainda há pouco registro e teorização sistematizada pelos próprios professores, o que se traduz no

pouco aproveitamento dos conhecimentos produzidos pela experiência para elaboração teórica e divulgação do saber dos professores.

4) A consolidação dos saberes da prática por critérios de eficácia pode dificultar a problematização da experiência que tenha como referência o conhecimento teórico (negação da teoria).

Não foi possível verificar em profundidade a confirmação dessa hipótese. Porém, com base nos resultados que obtivemos, arriscaríamos dizer que ela foi parcialmente negada. Observamos que mesmo entre os professores que construíram sua forma de trabalho com uma forte referência na memória afetiva de sua alfabetização como aluno, há um constante processo de reavaliação dos aspectos nebulosos da prática que, em alguns casos, leva o professor a relacionar e confrontar sua experiência com os saberes científicos e pedagógicos, ainda que de imediato isso não resulte em mudanças objetivas no seu trabalho.

5) Os professores não veem como estratégia de luta pela valorização profissional o domínio dos fundamentos de base científica do seu ofício e a consolidação de uma cultura profissional que abarque essa dimensão.

Essa hipótese não mostrou correspondência na realidade. Apesar de estarem submetidos a um intenso processo de desprofissionalização e de precarização das condições de seu trabalho, verificamos não só em nossa pesquisa, mas também vivenciando de perto um histórico movimento de greve⁸, que isso não inviabiliza ou secundariza a busca dos professores por sua afirmação como trabalhadores e sujeitos do conhecimento. Ao reclamarem para si uma identidade profissional que, além do compromisso social com as crianças (que pode em muitas situações se apresentar como um compromisso ético-político), tenha como referência o reconhecimento dos saberes de sua formação enquanto domínio próprio do seu fazer pedagógico, esses sujeitos reivindicam de parte da sociedade e do Estado um maior reconhecimento profissional, expressos não só em termos de valorização salarial mas também como garantia para atuarem com autonomia profissional. No âmbito do movimento sindical, o debate em torno das políticas curriculares e avaliativas em curso nas redes de ensino tem provocado uma maior identificação dos professores de diferentes segmentos e disciplinas com problemáticas específicas e comuns à prática, mormente no que se refere à autonomia e às

⁸ A greve, amplamente noticiada na mídia, contou com adesão ampla dos profissionais e protagonizou momentos emblemáticos como a ocupação da câmara dos vereadores, os atos que fecharam grandes vias do centro do Rio, a repressão policial aos grevistas e o enfretamento político das manobras do legislativo na condução da aprovação do plano de carreira. Além do plano unificado, os profissionais da educação e seu sindicato, o SEPE, reivindicavam um reajuste de 19%, o fim da política de meritocracia do governo e maior autonomia das escolas.

condições de trabalho. Nesse sentido, entendemos que vivências como a participação em movimentos de massa, que tivemos o privilégio de acompanhar durante a nossa pesquisa, dão prova de que, como observado por Thompson, “*a classe não se faz só por referência a outra classe, mas também é percebida em termos de identificação das experiências coletivas*”.

A intensificação do processo de redução da autonomia do professor e a deteriorização das suas condições de trabalho, consequências de uma política educacional de cunho (neo) tecnicista e economicista, impulsionaram uma greve histórica, que, por suas dimensões, surpreendeu até mesmo os setores mais avançados do Sindicato do Profissional da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Embora tal movimento não tenha conseguido fazer refluir a política meritocrática implementada na educação carioca, trouxe significativos avanços para a organização coletiva dos professores, contribuindo simbólica e materialmente para o fortalecimento de laços de identidade profissional entre professores com percursos, formação e atuação distintas. Em termos concretos, fazemos referência à conquista de equiparação salarial entre professores de séries iniciais e de séries finais (agora compreendidos igualmente como professores do ensino fundamental no plano de carreira). Essa conquista, além de corrigir uma distorção histórica (os professores de séries iniciais recebiam um valor de hora-aula menor quando comparado aos de séries finais), reflete um maior reconhecimento profissional dos professores formados pelas escolas normais e pelos cursos de pedagogia e, conseqüentemente, de sua qualificação e formação acadêmica.

Gostaríamos de finalizar esta seção do texto salientando que, no exercício de apropriação, confronto e diálogo com a literatura sobre o tema dos saberes docentes, especialmente aquelas mais afinadas à abordagem de Tardif, não deixamos de reconhecer em sua dimensão propositiva aspectos positivos em relação ao nosso posicionamento teórico e político. No entanto, sustentados por este mesmo posicionamento, não nos furtamos ao exercício da crítica rigorosa e responsável aos fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos que eventualmente mereçam um exame mais acurado. Desse modo, ao enfocarmos a “epistemologia da prática docente” proposta por Tardif, procuramos olhar suas proposições através das lentes do materialismo histórico dialético, tomando esse referencial, como sugere Frigotto (1991), em suas três dimensões: como visão de mundo, método e práxis. Nesse sentido, faremos alguns apontamentos e indicações que, no nosso entender, merecem ser consideradas por pesquisadores marxistas que estejam interessados no estudo do tema dos saberes docentes.

Em primeiro lugar, acreditamos que a questão dos saberes docentes tem implicações que remetem à forma como o trabalho se organiza no modo de produção capitalista. Embora o trabalho docente, como aponta Saviani (2008), se situe na esfera do trabalho não-material, os professores não estão imunes aos efeitos alienantes da divisão técnica do trabalho, que tem, dentre outras consequências, uma forte tendência à expropriação e à fragmentação do saber sobre os processos de

trabalho. Por essa via, cabe-nos pensar a questão dos saberes do ponto de vista do resgate da unidade entre teoria e prática. Trata-se de pensar esses polos na dimensão da práxis, ou seja, buscando resgatar o sentido da unidade ontológica posta na relação entre trabalho e educação tendo como horizonte a superação da divisão entre os que pensam e os que executam o trabalho na sociedade de classes.

Em segundo lugar, no que diz respeito ao método para a abordagem dos saberes docentes, uma análise pelo materialismo histórico dialético não poderia deixar escapar a historicidade dos saberes, presente não só na experiência individual do sujeito, mas também e, principalmente, na prática social (e, de modo mais específico, na prática docente). Essa historicidade deve ser considerada e compreendida como o resultado da experiência humana acumulada coletivamente, em que pese a manifestação imediata enquanto vivência pessoal.

Em outro sentido, a abordagem que acreditamos ser coerente com o nosso referencial não poderia deixar de captar a contradição expressa na delimitação teórica e metodológica formulada em torno dos saberes docentes. De modo mais específico, queremos afirmar que uma abordagem dialética dos saberes docentes buscaria apreender não só o que os professores afirmam sobre sua prática - seus saberes - mas também aquilo que negam - os seus “não saberes” - e que em última instância representa o saber docente em sua totalidade. O que queremos dizer exatamente com isso? Quando um professor apresenta uma série de razões que explicam o por que ele não consegue atender igualmente a 30 ou 40 crianças amontoadas em sua sala, ou seja, que nenhum de seus “saberes” consegue dar conta de tal tarefa, está, também neste caso, expressando um conhecimento e um saber sobre o seu trabalho que resulta de sua experiência concreta com sujeitos concretos. Talvez ele aponte questões de ordem contextual, estrutural, social ou política que revelem um saber analítico (crítico-reflexivo), uma atividade teórica que, como assevera Vasquez (1977), mesmo não produzindo algo material, proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade. Se este tipo de saber não constitui o real interesse do ponto de vista da “epistemologia da prática docente”, que o exclui pelos critérios práticos e pragmáticos, nem por isso ele deve ser ignorado por uma abordagem dialética.

De modo semelhante, como pesquisadores devemos estar atentos às múltiplas determinações e mediações nas quais se insere o trabalho do professor, que são elementos fundamentais para compreender a apropriação e ressignificação dos saberes docentes. No contexto de nossa pesquisa, isso ficou evidenciado na maneira como a política educacional (neo)tecnicista e gerencial da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro impactou a autonomia dos professores, constituindo uma das mediações importantes para compreensão da forma específica com a qual os professores percebem, julgam e se posicionam atualmente em relação aos seus saberes. Captar esses movimentos em suas múltiplas determinações é um desafio para aqueles que se aventurarem nessa seara.

Por fim, em nossa *práxis*, não poderíamos deixar de pensar nas consequências práticas que a perspectiva dos saberes docentes pode nos trazer, ao considerarmos a especificidade do trabalho e da

formação docente. Não precisamos aqui retomar o inventário crítico feito por Duarte (2003) sobre a perspectiva pragmatista contida nas proposições de Tardif, Schon e Perrenoud, e todas as suas implicações para essas duas dimensões da carreira docente - mesmo porque consideramos que há problematizações pertinentes trazidas por estes autores que precisam ser consideradas. Contudo, não podemos deixar de contrapor a essas perspectivas a ideia de uma *práxis* revolucionária, tal como expressa em Kosik (1976), que, sem negar o sentido da experiência humana, coloque como projeto a superação das formas de *práxis* fetichizada, reiterativa, imitativa e utilitária (Vásquez, 1977). Se o mundo da aparência é o terreno onde o pensamento comum se move, cabe a nós, na pretensão de nos tornarmos intelectuais críticos e reflexivos, superá-lo. Frente à ideologia neoliberal e pragmática importa, enquanto professores e trabalhadores, contrapor à noção de experiência como terreno do senso comum uma perspectiva que a tome como ponto de partida para a *práxis* revolucionária. Sem cindirmos teoria e prática, dimensões indissociáveis dessa *práxis*, devemos tomar como um alerta e um princípio a ser seguido a ideia contida na proposição de Freire, qual seja, a de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22).

Considerações finais

O trabalho que desenvolvemos ao longo do percurso de nossa investigação lançou luz sobre muitas das questões relacionadas ao saber e ao fazer docentes, mas, ao mesmo tempo, trouxe-nos novas e crescentes inquietações, nem todas possíveis de serem esgotadas neste texto. A incursão teórica na temática do saber docente nos convenceu da necessidade e pertinência de se construir novas abordagens de investigação sobre o trabalho docente que tomem os professores como sujeitos do conhecimento e coloquem em evidência os saberes práticos e teóricos que estes produzem em sua experiência. Ao mesmo tempo, também colocamos como pressuposto tomar o conhecimento científico como uma dimensão fundamental da cultura profissional dos professores, ainda que nem sempre ele seja facilmente apreensível e replicável na prática e no cotidiano da ação docente.

Contrariando o que tem sido comumente apontado pelos autores de referência no campo de discussão dos saberes docentes, em nossa pesquisa empírica, o conhecimento teórico foi reconhecido pelos professores não só como um atributo de sua identidade profissional, mas também como uma referência para o desenvolvimento da sua prática profissional. Obviamente, como se trata de uma pesquisa que focaliza um grupo específico, é preciso ter cautela na avaliação que professores de outras disciplinas, níveis de ensino e origens sociais podem apontar como relevantes para a produção do seu saber e de suas práticas profissionais.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que apontamos como um limite de nosso estudo não termos esgotado a compreensão do lugar dos sujeitos quanto à sua origem social e formativa, também

consideramos como uma possibilidade a ser explorada na pesquisa com docentes estudos que abordem comparativamente aspectos comuns e distintos em um ou mais grupos de professores. Tal proposição se mostrou bastante fecunda em nossa pesquisa ao revelar como a formação e o tempo de experiência produzem diferentes formas de relação com os saberes. Do mesmo modo, acreditamos que, respeitado o nível de generalidade e universalidade da profissão docente, refletido em grande medida na cultura profissional, algumas especificidades, quando bem exploradas e analisadas de modo comparativo, podem trazer respostas ou pelo menos indicações sobre múltiplas formas de relação que se estabelecem entre os saberes docentes, os saberes discentes e o currículo.

Não obstante a constatação empírica do conhecimento produzido pelos docentes a partir de sua prática, a sistematização dos seus saberes experienciais ainda não é uma prática recorrente entre os professores, o que se reflete na pouca ou nenhuma visibilidade dos seus conhecimentos. Assim, entendemos que a formação continuada pode ser um importante caminho para fomentar processos de discussão sobre o trabalho docente e o ensino, bem como a produção de conhecimento de modo colaborativo entre universidade e escola. Os professores, mesmo em início de carreira, possuem uma experiência acumulada como aluno, compartilham de um saber específico que tem origem em diferentes fontes e que são constantemente reconstruídos e ressignificados, não só por conta dos processos reflexivos espontâneos ou sistemáticos fomentados no ambiente escolar (reuniões pedagógicas, trocas de informações e conhecimento entre os colegas, diálogo com pais e alunos, etc.), mas também em razão de condicionantes externos (mudanças de escola, perfil dos alunos, introdução de políticas curriculares, incorporação das tecnologias no mundo moderno, etc.). Contudo, se quisermos pensar em mudanças substanciais em termos de valorização e profissionalização docente, faz-se necessário que os professores sejam instados a assumir a dimensão investigativa, crítica e política do seu trabalho. Os pesquisadores e a universidade, por sua vez, dispõem de instrumentos e dispositivos que podem (e devem) ser colocados a serviço da melhoria do ensino, da compreensão dos aspectos problemáticos da prática e da produção social e coletiva de conhecimento.

É preciso haver políticas que reconheçam o valor da pesquisa no ambiente escolar e que fomentem o professor a pesquisar, criando as condições para que se produzam conhecimento científico e saberes pedagógicos sem sobrecarregar a sua jornada de trabalho. Porém, enquanto esse reconhecimento não ocorre e, sendo a pesquisa um dos pilares de sustentação e função específica da universidade, cabe à academia se aproximar dos professores, reconhecê-los como parceiros na produção de conhecimento e trabalhar no sentido de legitimar sua participação nas pesquisas, não apenas na condição de objetos, mas como sujeitos. Trata-se de legitimar não só os saberes que já possuem, mas aqueles que podem vir a ser produzidos no âmbito de pesquisas do tipo etnográfico-profissional, colaborativa, pesquisas-ação, ou ainda, naquilo que Pimenta (2006) denominou como pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Não obstante, a formação de uma massa de professores como intelectuais críticos não poderia prescindir de um envolvimento mais direto ou, ao menos, de uma maior aproximação dos professores com os movimentos sociais, em especial, com os sindicatos de sua categoria. Se pensarmos a formação do intelectual crítico como sujeito político, não podemos dispensar a contribuição dos sindicatos na formação da consciência e da ação política, principalmente quando estes se encontram comprometidos não só com a dimensão corporativa da sua função, mas com o compromisso ético-político, o que implica pensar o professor e os profissionais de educação como agentes de mudança social. Nesse passo, os sindicatos têm um papel fundamental não só na organização política da categoria profissional e da classe trabalhadora, mas também na formação de intelectuais orgânicos que pensem para além dos muros da escola e compreendam sua atuação em termos políticos e ideológicos.

Entretanto, para que essas ideias, propostas e utopias tenham um caráter efetivo e não apenas se manifestem na sua forma discursiva, é preciso considerar, além da necessária ampliação dos espaços de discussão da escola – a promoção da reflexão coletiva –, a implementação de políticas de Estado que deem aos professores maior autonomia e controle sobre o seu trabalho, condições adequadas de trabalho, plano de carreira atraente e oportunidades de formação permanente *no e fora* do trabalho.

Referências

ANDRÉ Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus Editora, 2005.

_____. **Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre, p. 487-499. 2008.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

BORGES, Cecília. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade dos professores. In: ESTRELA (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto. Porto Editora. 1997.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf Acesso em 01/03/2013.

_____. 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, 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB.1998.

_____. **El cambio educativo desde la investigación-acción**; Madrid: d. Morata, 1993.

FIORENTINI, Dario; SOUZA E 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/ALB, 1998.

_____, PARENTE, Luciana. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. Anped, 28° encontro anual. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na esquisa educacional. In.: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. Cortez Editora, 1991.

GAUTHIER, Claude. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas. Papirus, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Península, 1987.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n.334. p.28-31, mai. 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 151, p. 523-537.1984.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**.São Paulo, Cortez, 2002.

LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001

MONTEIRO, Ana M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p.27-42, Abril/2001.

OLIVEIRA, Maria R. N. O S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor : Profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2002.

_____; THURLER, Mônica. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Artmed. 2002.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.

_____. O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 94, p. 58-73, 1995.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO Maria A. S. (org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

_____. A Pesquisa em Didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DP&A,2000. P. 78-106.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena . Estágio e Docência. São Paulo. **Revista Poésis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.**

_____; LISITA, [Verbena](#). M. S. de S. . Pesquisa sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da FEUSP de 1990 a 1998. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p. 87-109, 2004.

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

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1996.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard Educational Review nº 1, vol. 57, 1986.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, Maurice. **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**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

_____; LESSARD, Claude. e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. e LISTON, Daniel P. (1996). **Reflective teaching: an introduction**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 8-20, 1996.

ZIBETTI, Marli Lúcia T; SOUZA, Marilene P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores . **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 33, n. 2, p. 247-262 , ago. 2007.

_____. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para. **Educação e Pesquisa**, 2010, 36.2: p. 459-473. 2010.