

# **SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS PEDAGÓGICOS: O QUE DEVE SABER E SABER FAZER UM PROFESSOR SEGUNDO A LITERATURA?**

**Geisiele Marchan<sup>1</sup>  
Roberto Nardi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências. UNESP. Campus de Bauru. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Apoio: Capes. (geisiele@fc.unesp.br).

<sup>2</sup> Professor Adjunto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Faculdade de Ciências. UNESP. Campus de Bauru. Apoio: CNPq. (nardi@fc.unesp.br).

## **INTRODUÇÃO**

A atividade de ensino é tão antiga quanto a humanidade, mas ainda assim é possível identificar o início da profissão docente no século XVIII, há cerca de trezentos anos, emergente em um contexto sociopolítico bem distinto, com o desenvolvimento da urbanização, a expansão das grandes cidades, o fortalecimento da burguesia revolucionária e suas lutas pela democratização, de modo a reivindicarem um sistema de ensino em prol da alfabetização da população. No entanto, é apenas em meados do século XX que a profissão docente passa a ganhar mais espaço (PENIN, 2009).

A chegada do século XX marcou o início da trajetória do ensino público no Brasil e em diversos países do mundo, e, conseqüentemente, assinalou também o início dos cursos de formação docente, o que contribuiu com a consolidação de vários movimentos políticos e sociais voltados à Educação. Os movimentos reformistas em prol da industrialização e do capitalismo se expandiam no mundo todo e, cada vez mais, passava-se a requerer profissionais preparados para suprir as necessidades de mercado (MARCÍLIO, 2005).

Passava-se a atribuir ao magistério a responsabilidade em preparar a formação do cidadão capaz de contribuir com as demandas do mercado e da sociedade emergente. A preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária, no caso específico do cenário brasileiro, refletiu na criação dos cursos de licenciaturas no Brasil, que passaram a ser ministrados a partir dos anos de 1930 pelas antigas faculdades de filosofia. No entanto, esses cursos eram ministrados segundo “a fórmula ‘3+1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (PEREIRA, 1999, p. 111).

Essa maneira de conceber o processo de formação docente é referido pela literatura educacional como sendo o modelo da racionalidade técnica. Contribuí assim para que o professor seja visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor em sua prática profissional cotidiana as regras inerentes ao conhecimento científico e ao conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999).

A complexa situação da instituição escolar, resultante dos avanços sociais que emergiam com as transformações de mercado, levou a ampliar também a complexidade da formação docente, que já não mais poderia ser reduzida aos conhecimentos inerentes ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica que conduz sua transmissão. Passou-se a exigir do profissional de ensino a responsabilidade para interagir com um conhecimento em constante construção, contrariando o modelo de conhecimento imutável. O docente assim idealizado, com base num amplo e fundamentado conjunto de saberes que irá compor sua atuação profissional, deve ser capaz de analisar a educação como um compromisso político, permeado pelos valores de natureza ética e moral (MIZUKAMI et al., 2002).

Por conseguinte, entende-se que o processo de formação de professores necessita assumir uma prática pedagógica fundamentada nos pressupostos da didática e da metodologia de ensino, com o propósito de preparar profissionais definidores de conhecimento e disseminadores do saber, conferindo, assim, sentido à sua ação docente (CAMARGO, NARDI, 2004).

A partir das considerações acima este trabalho teve como objetivo procurar entender de que maneira a literatura tem acentuado sobre o que deve saber e saber fazer um professor, com base nos conteúdos definidores do currículo de formação inicial para o magistério. Nessa perspectiva, o estudo procurou entender também quais as temáticas curriculares devem ser conduzidos pelo processo de formação inicial docente segundo a relação direta entre teoria e prática, num contexto em que a formação docente caminhe para uma identidade própria e autônoma em relação às demais profissões.

A importância desse estudo justifica-se, pois, cada vez mais, a responsabilidade pela qualidade do ensino e, conseqüentemente a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem tem recaído aos docentes da Educação Básica. Nesse caso, cabe, então, entender como essa formação

deve ser conduzida e fundamentada. Desse modo, com base na literatura a ser estudada, esse artigo pretende responder a seguinte questão: Quais são os princípios norteadores que envolvem a problemática em torno dos saberes docentes segundo a literatura inerente aos conhecimentos profissionais pedagógicos?

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a fundamentação da coleta – e posterior análise dos dados coletados – buscou-se estudos sobre formação docente e saberes docentes apresentados por autores situados em diferentes realidades educacionais e culturais.

Dos instrumentos compatíveis com esta abordagem, entendeu-se que a análise qualitativa das fontes é indicada para a constituição dos dados segundo nossos propósitos, uma vez que pode ser capaz de proporcionar informações relevantes que não são conseguidas por qualquer outro instrumento e que nos permita sistematizar, descrever e analisar as informações envolvidas por este estudo. As análises das fontes foram organizadas a partir de cada referência coletada, separando-as e catalogando-as em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas as tendências e os padrões relevantes (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

## **SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS: O QUE DIZ A LITERATURA?**

A situação que cerca a formação inicial docente permite entender que os cursos não têm contribuído significativamente para construir uma identidade profissional pautada nos saberes inerentes ao ofício do magistério, já que os currículos apresentam atividades de estágios muito distantes da realidade das escolas, pautando-se por uma perspectiva burocrática e categorial incapaz de abarcar as contradições da prática de educar. A partir desse contexto, as pesquisas que procuram envolver tal prática se direcionam para discutir novos caminhos capazes de definir a identidade profissional do professor nos saberes inerentes à docência (PIMENTA, 2005).

Considera-se que a licenciatura seja capaz de despertar nos docentes formadores e graduandos conhecimentos e habilidades; atitudes e valores em prol dos saberes e fazeres constitutivos do ofício do magistério, suprimindo as necessidades e desafios sociais que o ensino como prática requer. Espera-se

que o professor mobilize para tanto os conhecimentos inerentes às ciências da educação, necessários para interligar a compreensão do ensino como realidade social, e seja capaz de investigar sua própria ação para, a partir dela, construir e reconstruir seus saberes e fazeres docentes, configurando novas perspectivas para a identidade do professor (PIMENTA, 2005).

Segundo Tardif (2000), a tarefa em prol da consolidação de um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais dos professores requer algumas etapas que, de modo geral, podem ser resumidas em quatro fases: primeiramente, realizar um exame crítico das premissas que constituem as crenças de um e de outro em detrimento da natureza dos saberes profissionais; a segunda tarefa está baseada na introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente “redigidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário” (p. 20); a terceira tarefa consiste em redefinir a lógica disciplinar como fundamento da formação do professor, isto é, tornar as disciplinas pedagógicas mais flexíveis ao caráter do ensino, bem como abarcar a realidade do contexto escolar em pareceria entre a universidade e a escola, entre o trabalho do professor universitário e a comunidade escolar; a última tarefa consiste em atribuir categorias de organização e estruturação para as disciplinas de Educação, como as práticas pedagógicas.

Ao pensar essas questões deve-se ter em conta que o professor não pode ser considerado totalmente autônomo, pois sua ação depende de um quadro normativo; existe todo um conjunto de processos e ações por trás de seu trabalho que deve ser construído ao longo de sua atuação inicial e posteriormente aperfeiçoada e adaptada.

Shulman (1987) descreve-as como: conhecimento acadêmico da disciplina; estrutura e materiais educativos; conhecimento acadêmico da educação formal; sabedoria da prática no sentido do senso comum. Assim, designar os saberes inerentes à experiência é contribuir para o processo de construção da identidade dos futuros professores (PIMENTA, 2005).

Segundo Gauthier et al. (1998), para ser possível atuar no processo de formação docente, é necessário retomar certas ideias preconcebidas que configuram o mais grave dos erros que mantêm o ensino numa “cegueira conceitual”. Essas, de modo geral, configuram-se em pensar que para ser

professor: “basta conhecer o conteúdo”; “basta ter talento”; “basta ter bom senso”; “basta seguir sua intuição”; “basta ter experiência”; “basta ter cultura”.

As pesquisas em prol da consolidação de um repertório de saberes docente passam então a caracterizar um conjunto de conhecimentos elementares à profissionalização do ensino que englobe uma base sólida de saberes numa relação entre as ciências do conteúdo específico de cada área de atuação e as ciências da Educação. É essa intrínseca relação entre conteúdo e pedagogia que, segundo Gauthier *et al.* (1998), difere a profissão docente de outras ocupações profissionalizadas, além de condicionar os saberes inerentes ao exercício pedagógico dos diferentes interesses políticos e econômicos, desvinculados dos princípios educacionais.

O conjunto de saberes inerentes ao magistério deve prover de diversas fontes, mas deve, sobretudo, ser construído ao longo da formação inicial ministrada em cursos de graduação. A noção atribuída ao conceito de “saber”, corresponde àquilo que Tardif (2002) chama de “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”.

É no desafio de consolidar um repertório de conhecimentos profissionais inerentes ao magistério que os erros pautados na ideia de um ofício sem saberes e saberes sem ofício – responsáveis pela desvalorização da profissionalização do ensino – são gradativamente superados. É possível então construir uma formação pautada nos saberes específicos pedagógicos adequados para perceber de que maneira e em que contexto os professores desenvolvem esse ensino (GAUTHIER *et al.*, 1998). Esses saberes são mobilizados com base nos pressupostos que estruturam o saber profissional pedagógico. Cabe a este estudo, de modo geral, uma triangulação entre as diferentes e similares categorizações sobre o saber docente apresentadas por diferentes autores. Esses saberes são assim definidos:

1. Saber disciplinar. Esse saber corresponde ao conhecimento produzido pelas pesquisas científicas realizadas nas mais diversas áreas do conhecimento. São geralmente ministrados nas universidades ou centros de formação e modulados por cursos distintos. O docente não é responsável por produzir o saber disciplinar, mas, para que possa ensinar, deve extrair o saber produzido pelos pesquisadores, já que ensinar exige certo conhecimento do conteúdo a ser ministrado em sala, pois não é possível ensinar algo que não seja de seu domínio (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Segundo Porlán & Rivero (1998), os saberes disciplinares correspondem às disciplinas ministradas ao longo do processo de formação docente que abordam os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem, cujo grau e tipo de organização obedecem à lógica interna de cada disciplina. O conhecimento profissional envolve disciplinas relacionadas às áreas curriculares, como a biologia, física, química, geologia, história, geografia, matemática, línguas etc.; as relacionadas ao ensino, como a pedagogia, teoria do currículo, história da educação, didáticas específicas etc.; as relacionadas à aprendizagem, como a psicologia; e, por fim, as relacionadas ao estudo dos sistemas educativos inerentes aos campos da sociologia da Educação, política educativa, economia educativa etc.

Para Shulman (1986; 1987), esse saber se refere ao conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, ou *subject knowledge base matter*, e está diretamente ligado às compreensões que o professor constrói sobre a estrutura disciplinar e o modo como organiza cognitivamente seu conhecimento sobre a matéria a ser ensinada. Tal compreensão não pode estar restrita aos fatos e conceitos inerentes à disciplina e implica na compreensão do modo pelo qual os princípios fundamentais de uma dada área do conhecimento são configurados. Nesse contexto, a organização da estrutura curricular não pode se limitar apenas aos fatos e conceitos provenientes do conteúdo. Além disso, deve pautar também as condições que envolvem os processos que orientam sua produção, representação e validação epistemológica. A partir daí é possível organizar a estrutura disciplinar compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Na visão de Pacheco e Flores (1999), esse saber caracteriza a formação científica, tecnológica, técnica ou artística da especialidade de ensino. Corresponde à organização, seriação e sistematização da configuração disciplinar de cada curso de formação que determina o conteúdo do conhecimento configurador da formação científica do professor que, muitas vezes, é tido como base fundamental para a competência profissional docente.

Os problemas profissionais que cercam o trabalho docente são de diferentes naturezas, mas, como afirma Porlán & Rivero (1998, p. 8), “se obvia que ‘saber’ algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica”. O saber docente transcende os limites de uma dada área do conhecimento e

adentra num contexto que envolve inúmeras competências e habilidades que não estão presas ao campo disciplinar específico. Ou seja, apenas saber o conteúdo da matéria a ser ensinada não é suficiente para garantir aos professores sucesso no ensino dos alunos. Concordar que basta conhecer o conteúdo para ser capaz de ensiná-lo é, como afirmam Porlán & Rivero (1998), conferir uma visão reducionista do saber profissional docente e entender o conhecimento profissional como um conhecimento prático, no sentido de executar tarefas e transmitir um conteúdo.

2. Saber curricular. Estrutura e formaliza os saberes necessários à prática pedagógica. Esse saber é responsável por conduzir as transformações que uma disciplina sofre ao longo do tempo, já que enquanto instituição de ensino a escola organiza e seleciona os saberes produzidos pelas ciências transformando-os no que será ensinado em sala de aula (GAUTHIER et al., 1998).

3. Saber das ciências da educação. Refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os professores adquirem ao longo de sua formação inicial, seja na prática ou na teoria. Como resultado dessa formação o docente deve ser capaz de compreender as noções relativas ao sistema escolar. Esse é um conhecimento específico que não está diretamente ligado à ação pedagógica, mas que permeia a maneira pela qual o professor existe profissionalmente (GAUTHIER et al., 1998).

Esses saberes são descritos por Porlán & Rivero (1998) como os saberes acadêmicos ou metadisciplinares correspondentes ao conjunto de conhecimentos que os professores adquirem ao longo de sua formação inicial inerentes ao currículo e às ciências da Educação. São de natureza explícita e estão organizados para atender a lógica disciplinar. No entanto, os conteúdos inerentes às ciências da educação tendem a influenciar minimamente a atuação profissional, pois sua aprendizagem se dá de modo descontextualizado e fragmentado.

Nas bases apresentadas por Pacheco e Flores (1999), esse saber satisfaz a formação científica no domínio pedagógico-didático, que corresponde à integração da formação teórica e teórico-prática característica das ciências da Educação, ou seja, valoriza a prática pedagógica orientada. Segundo Pacheco e Flores (1999), a prática pedagógica é responsável por englobar a sensibilização para o contexto escolar e a realização de

experiências práticas, de modo a integrar o aluno-futuro-professor no exercício real da prática pedagógica.

4. Saber da tradição pedagógica. Configura-se a partir das representações da escola e do ato de ensinar que acompanham o licenciando antes mesmo de entrar na universidade (GAUTHIER et al., 1998).

5. Saber experiencial. Corresponde à ideia de que aprender sobre as suas próprias experiências é viver um momento particular ligando intimamente hábito à experiência, assumindo muitas vezes a forma de uma atividade rotineira em que o aprendizado contínuo dá lugar às repetições. Assim, embora o professor viva inúmeras experiências, tais experiências se limitam apenas a vivência em sala de aula. Logo, “o seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente” (p. 33). Portanto, o docente pode portar uma bagagem grande de experiência, mas pode também atribuir explicações errôneas à sua maneira de agir, de modo que o saber experiencial se torna limitado, pois “é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER et al., 1998, p.33).

Segundo Tardif (2002), o saber docente se constitui de bases pautadas em um saber experiencial, que pode ser resultado da experiência de vida do indivíduo e do processo social e histórico que o constitui como tal. O autor apresenta as características que compõem o saber experiencial, que podem ser resumidas do seguinte modo: o saber experiencial está ligado às funções do professor; é um saber de natureza prática; corresponde a um saber interativo, mobilizado e modelado numa relação entre professor e todos os envolvidos nessa organização; é um saber sincrético e plural que repousa sobre diversas formas de conhecimentos e sobre um saber-fazer utilizado e mobilizado “em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 109). É um saber dinâmico, pois implica conhecimentos diversos tratados em diferentes momentos de sua história de vida; é um saber complexo, pois envolve tanto o ator em suas regras e seus hábitos, como também sua consciência discursiva; é um saber aberto, pois está sempre contanto com aprendizados novos, de modo a remodelar constantemente a sua prática; é um saber existencial, já que está ligado tanto à experiência do trabalho como à história de vida; é um saber temporal, pois evolui com o tempo e no espaço das ações; e, por fim, é um saber social e construído pelo autor em interação com diferentes fontes sociais.



Shulman (1986; 1987) também afirma que o saber da prática sinaliza o saber adquirido com a prática profissional, que não deve em si ser imutável ao tempo e à experiência. Deve ser, sobretudo, construído com base na racionalidade profissional, científica e reflexiva.

Para Pacheco e Flores (1999), saber experiencial corresponde à formação pessoal, caracterizada pelo autodesenvolvimento, e corresponde à componente onipotente que existe na formação de professores. Nesse processo, cada professor desenvolve e constrói sua prática, aprendendo a ensinar com estilo próprio, já que é portador de crenças, atitudes e expectativas pessoais. Desse modo, compõe-se uma formação subjetiva, característica com a individualidade do docente, que favorece atitudes de reflexão, autonomia, colaboração e participação.

6. Saberes da ação pedagógica. É constituído pelas experiências pedagógicas que são vividas pelos professores e, posteriormente, tornam-se públicas, sendo testadas por meio de pesquisas científicas desenvolvidas em sala de aula (GAUTHIER et al., 1998). Correspondem aos saberes mais necessários da profissionalização docente, mas, paradoxalmente, é o saber mais distante dos professores, já que a tradição presente na formação docente não valoriza esse saber como um caminho importante e fundamental para o processo de formação do professor (GAUTHIER et al., 1998). No entanto, para que sejamos capazes de profissionalizar o ensino, “é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER et al., 1998, p. 34).

Os saberes da ação pedagógica estão fundamentados pelas ciências da Educação e atrelados ao exercício do magistério. Correspondem assim aos saberes didáticos. A aprendizagem que governa e organiza os saberes inerentes aos conhecimentos didáticos não é resultado da mera apropriação formal dos significados teóricos e abstratos responsáveis por impedir o profissional de atuar em diferentes cotidianos, pois conduz apenas a capacidade de assimilar e dominar as competências e habilidades concretas que, por ser coerentes com as situações conhecidas, são capazes de permitir ao professor atuar sobre diferentes contextos (PORLÁN & RIVERO, 1998).

7. Rotinas e guias de ação. Correspondem ao conjunto de esquemas tácitos que norteiam as situações vivenciadas em sala de aula e que correspondem às pautas de ações concretas e os meios para abordá-las. Não

podem ser considerados um saber negativo em si mesmo por não derivar (direta ou exclusivamente) de uma teoria ou prática científica, pois correspondem a uma ação biológica e psicológica necessária ao exercício do magistério (PORLÁN & RIVERO, 1998).

Assim sendo, segundo Porlán & Rivero (1998), as fontes de conhecimento docente podem ser de natureza racional e experiencial, de modo que ambas são consideradas pelos autores como metadisciplinares. O conhecimento racional pode manifestar-se por duas vertentes: explícita, conferindo o saber acadêmico (enciclopédico); e tácita, que corresponde às teorias implícitas. O conhecimento experiencial explícito compartilha princípios e crenças como manifestações estereotipadas. O conhecimento tácito envolve rotinas e roteiros representados por ações mecânicas.

Assume-se que os saberes docentes devem ser resultado de uma interação entre “saber técnico” e “saber prático”, Pacheco e Flores (1999) desenvolvem e sistematizam esses saberes sob dois seguimentos que se partilharão como saberes em uso. O saber técnico configura o saber-na-ação – saber declarativo; saber teórico; saber tácito –, enquanto o saber prático abarca a reflexão-na-ação – saber procedimental; saber da prática; saber empírico.

Desse modo, de modo geral, as pesquisas descritas até aqui procuraram estabelecer um repertório de conhecimentos inerentes ao exercício do magistério. Dentre os discursos que as configuram e as questões levantadas acerca dos saberes docentes, essas tendem a convergir em uma questão central: a dicotomia entre teoria e prática. Com base na literatura aqui apresentada, entendemos que os saberes pedagógicos são capazes de colaborar com a prática, sobretudo se estiverem sendo mobilizados de acordo com a resolução de problemas. No entanto, cabe destacar que os práticos sejam capazes de construir esses saberes só com o saber da prática, pois é necessário conferir-lhes estatutos de natureza epistemológica (PIMENTA, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As pesquisas desenvolvidas em torno da profissionalização do magistério apontam para que todo esse conjunto de saberes seja capaz de configurar os elementos principais para a produção da profissão docente e de subsidiá-la com saberes específicos que não podem ser considerados

estanques. Tais saberes não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas inerentes à prática pedagógica não são puramente instrumentais. Ao contrário, envolvem situações complexas e problemáticas que necessitam tomadas de decisões num campo de fortes incertezas, singularidade e conflito de valores éticos, políticos e morais.

A atuação do professor deixa de ser comparada à função de um especialista em uma disciplina ou à de um técnico, uma vez que ele passa a ser entendido como um profissional cuja atuação intelectual compromete a responsabilidade individual do agente. Portanto, o saber prático resulta da ação de natureza íntima, social e tradicional, ou seja, é um conhecimento resultante da experiência que se adquire na relação entre experiência e prática, o que lhe confere status de conhecimento ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2000; PACHECO & FLORES, 1999; PORLÁN & RIVERO, 1998).

Portanto, os estudos apresentados apontam para o fato de que os princípios norteadores que envolvem a problemática em torno dos saberes docentes configuram um perfil para o professor incapaz construir seu conhecimento baseando-se unicamente nos saberes acadêmicos tradicional ou nos saberes experienciais, pois é necessário também refletir os processos ideológicos que implicam a interação com o outro, de modo a construir um conhecimento não apenas profissional, mas também crítico e ético. O professor deve compreender os fenômenos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem assumindo ações adequadas à sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). 4ª. ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005.
- CAMARGO, S.; NARDI, R. Prática de Ensino de Física: marcas de referenciais teóricos no discurso de licenciandos. **Revista de Enseñanza de La Física**, Rosário - Argentina, v. 17, n. 1, p. 9-23, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível**. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.
- CORTELA, B. S. **Formadores de professores de Física: uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos**. Bauru, UNESP, 2004, 268f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35<sup>a</sup>.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. [Tradução de Francisco Pereira de Lima]. Ijuí/BRA: Editora UNIJUÍ, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/PO: Porto Editora, 1999. (Coleção “Escola e saberes”; 16).

PENIN, Sonia. **Profissão Docente**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus Editora, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. [Tradução de Patrícia Cittoni Ramos]. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Díada. (Colección “Investigacion y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9”), 1998.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, vol. 57, n. 1, february, 1987, p. 1-22.

SHULMAN, Lee S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, vol. 15, n. 2, february, 1986, pp. 4-14.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, N° 13, 2000.

TARDIF, Maurice: **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2002.