
**FORMAÇÃO E SABERES COMPREENDIDOS NUMA RELAÇÃO COM
O TRABALHO DOCENTE****doi: 10.4025/imagenseduc.v2i3.17463****Susana Soares Tozetto*****Andreia Bulaty***** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. tozettosusana@hotmail.com

** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Resumo

Partimos da premissa que a sociedade vive em constante transformação, e dessa maneira a escola bem como o profissional da educação, assumem diferentes papéis nesse espaço, lhe impondo inúmeras tarefas, exigências e saberes. Essa perspectiva desencadeia o presente estudo, que busca discutir a formação e os saberes docentes como fundamental para o trabalho na escola. A discussão se deu mediante a utilização de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, amparado em estudos de autores consagrados na área, como: Tardif (2008), Charlot (2005), Pimenta (2010), Nóvoa (1997), Saviani (2010), Oliveira (2004), entre outros. A formação docente é vista como um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como iniciante e como titular na mesma medida a formação continuada deixa de ser uma reciclagem e passa a ser um momento de estudos. É por este caminho que a educação esta passando, por mudanças que conduzem o docente a ampliar sua atuação no espaço da escola, assim como possibilita perceber, que o docente constrói e reconstrói conhecimentos mediante a necessidade de uso dos saberes. Como os saberes não são inatos, estão em movimento ao longo do desenvolvimento da carreira docente é fundamental considerar como essencial o estudo do tema, uma vez que o presente artigo vem resgatar discussões sobre o saber necessário a docência e a busca por uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docente. Trabalho docente.**Abstract**

We start from the premise that society living in constant transformation, and thus the school as well as professional education, assume different roles in this space, it imposes numerous duties, requirements and knowledge. This perspective triggers the present study, which discusses the training knowledge as fundamental to their work in school. The discussion took through the use of a qualitative approach of literature, supported by studies of renowned authors in this area, as Tardif (2008), Charlot (2005), Pepper (2010), Nóvoa (1997), Saviani (2010), Oliveira (2004), among others. Teacher training is seen as a cycle that includes experience as a student teacher, as a student-teacher, as an intern, as a beginner and to the same extent as the owner continued education ceases to be a recycling and becomes a moment of study. This is the way that education is going through changes that lead the teacher to expand its activities in the school, as well as enables to realize that the teacher builds and rebuilds knowledge by requiring the use of knowledge. Because knowledge is not innate, are moving along the career development of teachers is essential to consider how essential the study of the subject, since this article is to rescue the knowledge necessary discussions about teaching and the quest for quality education.

Keywords: Teacher. Teacher Knowledge. Teaching.

Introdução¹

Neste texto abordaremos duas questões, que nos últimos anos têm estado presente nos estudos que envolvem a problemática da profissionalização do ensino: a formação docente e quais são os saberes docentes necessários a uma prática educativa. Com o propósito de entender estas questões, no primeiro momento, realizamos uma discussão sobre o processo de formação docente, num movimento histórico, que propõe entender a situação numa totalidade. No segundo momento, propusemos uma discussão sobre os saberes que são importantes à carreira docente.

Nesse sentido, centramos o presente artigo, numa discussão teórica de autores com estudos consagrados na área do tema, que toma uma dimensão de estudo dialético, uma vez que procura realizar uma reflexão teórica e prática sobre a formação de professores e seus saberes.

Dessa maneira, apoiamo-nos na perspectiva de que nas últimas décadas, a sociedade vive processos de transformação, e tem no conhecimento um aliado para as mudanças. Diante disso, a escola tem enfrentado desafios vinculados as suas novas funções frente ao contexto social. Ela tem assumido diferentes papéis e recebido inúmeras tarefas, exigências e saberes.

Com efeito, não podemos olhar para a escola passivamente, como uma instituição isolada do contexto social, político, econômico e cultural, que cresce paralelamente à sociedade, mas como uma instituição capaz de mudar a ordem social, na qual o professor tem um papel fundamental. Frente a um período de alteração nas instituições escolares e muitas justificadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade, em função de diferentes atividades que a escola tem assumido, pensamos a formação dos professores, na sua dimensão inicial e continuada. Essa discussão significa um desafio, pois trata de um tema polêmico.

A formação docente e as mudanças no contexto da escola

A formação docente percorre um processo histórico e teórico nos últimos séculos, em meio às reformas e reestruturações do sistema educativo, apoiadas no movimento de revitalização das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia.

Temos como ponto de referência para início de discussão, a Revolução Francesa, que faz emergir a educação popular e concretiza a partir desse momento a necessidade de criação de Escolas Normais, as quais seriam encarregadas de preparar os professores leigos (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Nesse meio, há uma primeira tentativa de buscar uma disposição preliminar para ser professor. Assim, se cria a ilusão que uma pessoa com mais instrução no sentido estrito do termo, que poderia exercer a docência sem um preparo pedagógico anterior, atrelando-se a informar e a esclarecer dúvidas, já que o momento histórico da França previa uma formação básica.

Nesse sentido, é possível dizer que ninguém dá o que não possui, ou seja, naquela época era o que se tinha à disposição, uma educação pela ação de instruir, mas não para a formação de um sujeito como um todo, de um ser pensante e crítico. Preocupava-se em ter um sujeito recebedor de ordens e submisso ao poder dos mais fortes. Constituía-se a instituição pioneira com o nome de Escola Normal.

Em Paris, por volta de 1795, apresenta-se nesse momento, uma separação entre a Escola Normal Superior, destinada a formar professores em nível secundário, enquanto a Escola Normal ou Escola Normal Primária se voltava a preparar professores para o ensino primário (SAVIANI, 2009). Inicialmente, estava-se tentando equalizar uma preparação dos professores para lecionar em diferentes níveis de ensino, já que, até então, qualquer leigo estaria à frente do ensino das crianças, delineando de imediato uma diferenciação nos níveis de formação. Ou seja, atuação no ensino primário poderia ser realizada por qualquer sujeito letrado. Já a atuação no nível secundário exigia formação, uma vez que se tratava de situações de ensino que solicitavam conhecimentos de diferentes áreas, portanto carecia de outro preparo. Distinção que surge com o início da Escola Normal, e que até hoje apresenta marcas fortes no contexto educacional. Essa atitude gera um desconforto

¹ Este artigo apresenta a fundamentação teórica preliminar da Pesquisa de Mestrado em Educação na UEPG. Foi apresentado parcialmente no evento *Seminário de Pesquisa do PPE*, em Maringá, em 2012.

nos profissionais da área, pois, muitas vezes, sente-se desvalorizados meio à sociedade.

Esse movimento de preparação dos professores paralelamente à instalação da Escola Normal se expande por vários países como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, além da França e da Itália, chegando ao Brasil. Nesse solo, o debate sobre a preparação de professores aflora após a Independência, quando se cogita ter uma organização e institucionalização da instrução popular (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Para discutir sobre a história da formação docente, Saviani (2009), assim como Tanuri (2000), tem um posicionamento que apresenta pontos que interligam esses acontecimentos marcantes, que vão desde o emergir da instrução popular aos cursos de licenciatura em Pedagogia.

A implantação da Escola Normal, como uma entidade específica para preparar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, demora a chegar ao Brasil, visto que, por muitos séculos, não vivenciou a preocupação explícita com a questão da formação docente, ou seja, daqueles que iriam ensinar as crianças pequenas. Mas, quais seriam essas preocupações? Logicamente, aquelas voltadas a atender às necessidades da demanda social, que se fixavam em atividades básicas do cotidiano, como contar, somar, ler e escrever.

Uma das primeiras iniciativas, que focam na tentativa da formação de professores e não mais atuação leiga no ensino das crianças, data de 15 de outubro de 1827. A lei previa “[...] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção de ‘mestres e mestras’” (TANURI, 2000, p. 62). Estas seriam as primeiras iniciativas preocupadas com a formação desse profissional, uma vez que procurava selecionar os melhores mestres para lecionar, pensando nos exemplos que estes seriam para seus alunos.

É a partir desse momento, que há uma preocupação maior com a formação dos mestres, já que estariam trabalhando diretamente com o ensino de leitura, de escrita e de contagem. Assim, precisariam dominar esses aspectos, de forma exclusivamente prática, pedagógica, ainda sem uma preocupação com a teoria, já que a pretensão era ensinar o necessário ao cotidiano. Bastos,

citado por Tanuri (2000, p. 64), menciona que “Devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método”.

Como pode ser observado, quase um século após a implantação da primeira Escola Normal, em Paris, no Brasil (em 1827) há a preocupação com a formação desse profissional. Todavia, ainda de maneira superficial, sem a preocupação em levar o aluno a questionar sobre a realidade, mas submisso ao sistema. Cabia ao docente a reprodução do método, conforme o aprendido na Escola Normal.

Podemos entender esse momento como ensaio de uma formação docente, que embora de maneira precária, buscava um norte comum, fortalecendo desta maneira o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais nas províncias brasileiras. De acordo com Tanuri (2000) e Saviani (2009), as instituições de formação dos professores foram, aos poucos, implantando o modelo europeu de ensino, que visava expandir e consolidar a supremacia da classe dominante. Com a chegada da República, este modelo foi sendo desenvolvido qualitativa e quantitativamente. As Escolas Normais em expansão e consolidação marcam a difusão e remodelação do ensino, tendo como suporte os fundamentos da Escola Nova.

Esse período faz gerar uma nova fase na educação brasileira, marcada pela abertura de dois grandes Institutos, nacionalmente conhecidos: o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado em 1932 por Anízio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933, que ofereciam espaços voltados ao ensino e começavam a dar início à pesquisa, inspirados nos princípios da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com a implantação desses dois institutos, impacta uma mudança na preparação dos professores, que começam a ter contato não só com a prática, mas também com a teoria. Eles passam a se envolver, gradativamente, com a pesquisa e a se preocuparem com o domínio do conhecimento a ser transmitido. Assim, despertam-se para a pesquisa como uma forma

de aprofundamento, de solucionar e verificar problemas.

Quando há a abertura para a pesquisa e a descoberta de novas situações, cria-se o decreto-lei n.1190, de 1939, criando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O propósito era o de formar bacharéis, para atuarem como técnicos da educação, e os licenciados para o exercício da docência. Assim, temos o modelo de ensino conhecido por 'esquema 3+1', seguido na organização dos cursos de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura. A formação dos professores começou a seguir este modelo de organização, no qual o primeiro visava formar os professores para lecionar nas Escolas Normais, e o segundo, para o exercício da docência nas disciplinas curriculares do ensino secundário. Em ambos, reinavam três anos de estudos de disciplinas específicas e um ano de formação didática (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Este modelo de educação veio ao encontro do contexto da época, que procurava ter um professor não somente prático, mas com domínio do conteúdo, entretanto reprodutor dos interesses da sociedade, e que fosse capaz de formar um aluno para determinados fins.

As adequações no sistema educacional começam a ocorrer a partir do golpe militar de 1964, quando muda a nomenclatura do ensino primário e médio, para primeiro grau e segundo grau. Desaparecem as Escolas Normais e se institui a habilitação específica para o segundo grau, para uma ação do magistério no primeiro grau. Esta ação impulsiona a criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) que se caracterizam como uma revitalização da Escola Normal. Para o curso de Pedagogia ficou estabelecido a formação de professores para o magistério, atribuindo-se, também, a formação de especialistas em Educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

Foram décadas de fortes mudanças no Brasil, tanto no âmbito educacional, como social, econômico e político, buscando-se uma ruptura com antigas concepções e formando-se novos ideais. A preocupação era a de formar professores que atendessem às demandas sociais, ou seja, que formassem alunos para atender às demandas do contexto social. Esse período mostra as precárias condições sob as quais o ensino no país se efetivava, em meio o olhar do

Estado, como órgão controlador e formador de opiniões.

É na década de 1980 que se amplia o movimento por uma melhoria e reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Nesse momento, a docência é assumida como base da identidade profissional, sendo que na década posterior a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) concede à Pedagogia a formação do profissional para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (SAVIANI, 2009). Ressaltamos, aqui, alguns pontos da LDB, pois a análise da lei não é foco nesse momento. Esta Lei é de grande relevância à educação, à medida que regulamenta a educação geral no país. Apresenta questões de cunho curricular, determina a inclusão da educação infantil na educação básica, assegura à criança o direito de uma educação de qualidade, e, por consequência, exige uma formação consistente teórica e prática do profissional da educação.

Dos anos 1990 em diante, muitos debates e pesquisas têm sido realizados em torno da formação docente. As investigações realizadas no campo educacional, inicialmente, têm mostrado que a educação vem sendo encarada como um dos caminhos à mudança da sociedade. Isto porque está diretamente ligada ao contexto social, e, portanto, entrelaçada com problemas sociais que as leva a absorver algumas funções que antes eram de responsabilidade da família, de órgãos especializados e de profissionais específicos.

Como exemplo desse processo de mudança, podemos citar o conceito de trabalho docente, que até poucas décadas atrás era tido como uma atividade de ensinar, especificamente no contexto de sala de aula. Hoje, ganha uma dimensão mais ampla. Ao falarmos sobre o trabalho docente, estamos nos remetendo diretamente à aprendizagem, àquilo que é ser professor em uma sociedade em desenvolvimento, na qual os docentes deixam de estar vinculados somente às relações aluno/professor/ensino e assumem uma dimensão ampliada do seu trabalho. O trabalho envolve responsabilidades e funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula. Segundo Oliveira (2004, p. 1132), "[...] o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de

projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

Ampliando-se o conceito de trabalho docente, o professor não se volta apenas ao ensino, mas desempenha um papel importante na gestão e organização da escola e de sua sala de aula. Duarte (2011) afirma, porém, que as atividades de ensino, antes desenvolvidas pelo professor, estão sendo atropeladas por uma série de tarefas, mostrando, com isso, que também o professor está envolvido com a lógica da sociedade capitalista.

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *back-grounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística. (FLORES, 2003, p. 129, grifos do autor).

O professor, no cenário atual, não se ocupa somente do ensino, mas desempenha papéis que vão além de seu campo de atuação, atuando em várias instâncias da escola, transformando-se em conselheiro de pais, psicólogo, enfermeiro e até assistente social. Nessa perspectiva, o trabalho do professor não fica alheio ao capitalismo, uma vez que vivemos na sociedade que tem esta organização. A sociedade passa por transformações, e tem buscado profissionais polivalentes, capazes de exercer várias funções. Entretanto, a formação inicial e/ou continuada do professor não pode se render à lógica do mercado capitalista. Todavia, em grande parte é o que acontece, quando se oferece ao graduando uma formação aligeirada, mediante a qual forma-se um docente com concepções fragmentadas e

precárias teoricamente. Este aligeiramento gera no docente um enfraquecimento de sua identidade, uma vez que este tipo de formação o aliena. Ele passa a encarar a educação como uma mercadoria, com a qual se pode sobreviver e até amenizar as dificuldades expostas pelo sistema capitalista.

Pensar e repensar a formação de professores nas suas dimensões iniciais e continuadas significa um grande desafio, já que estamos vivenciando um período de mudanças na educação e todas associadas às alterações que ocorrem em seu entorno. A sociedade capitalista envolve o acadêmico em formação, fazendo a consistência teórico/prática que o curso deveria oferecer fique em segundo plano. As contingências resultam em um curso que nem sempre oferece condições favoráveis para a formação do professor.

Evidentemente que essa mudança tem uma tradição enraizada nas políticas educacionais introduzidas como “modismos” e raramente preocupadas com a melhoria da qualidade dos envolvidos no processo. Buscam, isto sim, resolver problemas imediatos, ou seja, soluções para a realidade. Esta questão não é o foco desse artigo, todavia merece atenção das pesquisas e estudos da área.

Hargreaves (2002) defende que a mudança é um processo ininterrupto de aprendizagem, reflexão e planejamento. Segundo o autor, para ser significativa e durável envolve um preparo que leva tempo, pois inclui ação, reflexão e risco. Nesse sentido, mudar implica vários fatores de transformação, que envolvem valores e práticas. Não é possível realizar uma mudança de imediato. Inicialmente, é preciso vontade para tal e compreensão do que está sendo proposto. Requer um novo aprendizado, estudo, observações, tempo e novas concepções.

Nessa direção, os estudos de Nóvoa (1997) defendem que a formação docente é um processo interativo que se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que une a prática a discussões teóricas e gera novos conceitos.

Embora a mudança seja lenta, amparada por uma formação que propicie ao docente um conhecimento novo, parte-se da premissa de que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligada ao desenvolvimento escolar. As trajetórias da escola, bem como do papel do professor, sofrem com as mudanças da

Imagens da Educação

sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NÓVOA, 1991).

É claro que o contexto social exerce influência direta na função do professor e na escola, uma vez que estão condicionados aos contextos sociais e, portanto, expressam os interesses do sistema vigente (TOZETTO, 2010). A imagem do professor está cada vez mais ligada a um profissional fixado no saber e no conhecimento específico de sua área de atuação, vindo a intensificar o que já havíamos pontuado anteriormente. Identifica-se a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, com consistência teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma práxis educativa.

Em suma, é evidente que o desenvolvimento do professor, como o desenvolvimento da escola, clama pelo conhecimento científico, que venha ao encontro das necessidades reais dos cidadãos; um desenvolvimento profissional interligado e contínuo, que busque progredir, com o intuito de responder e atender às necessidades de todos.

Dessa consideração decorre a defesa de uma formação inicial que ofereça ao professor um suporte teórico e prático consistente, que lhe possibilite agir de maneira segura e competente. Nesse sentido, à medida que não se tem uma formação que possibilite articular a teoria ao contexto prático, não é possível termos um docente que atue com qualidade na escola. Quando a formação se limita à transmissão de informações, não possibilitando a construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino com o qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive.

Para que realmente se efetive uma formação docente que considere o professor como sujeito histórico, social, político e cultural, é preciso que a formação se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento. Assim, “Formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 44), pois como bem defendem estes autores, somos profissionais do ensino, cuja maior dimensão é a transformação da sociedade e a mudança de condição de vida do aluno.

Dessa maneira, é importante que tenhamos clareza que a formação é um processo a ser

desenvolvido durante toda a carreira docente, um processo que vai sendo, aos poucos, construído e reconstruído, com o propósito de melhorar a prática e, por consequência, melhorar a educação. Portanto, desenvolvimento profissional se adequa plenamente a essa discussão, uma vez que os elementos aqui apresentados nos fazem compreender o real sentido do que é se desenvolver.

[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores [...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. (MARCELO, 2009, p. 9).

Tal reflexão aponta que o desenvolvimento do professor, que se reconhece como profissional da educação, está submetido a situações que favorecem a sua contínua formação, pois não somos nem perfeitos e muito menos completos.

Assim, a preocupação com a formação dos professores é uma discussão antiga que vem se arrastando por décadas, porém é no século XX que se intensificam e começam a ser criadas as universidades preocupadas com a formação de professores e a expansão do ensino (TANURI, 2000). A partir desse momento, a formação docente tem progredido, mas ainda há muito a se conquistar. Não podemos fragmentar o conhecimento e gerar uma separação entre a teoria e a prática, mas sim oferecer uma formação consistente teoricamente, com saberes e conhecimentos oriundos de discussões entre os pares.

Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel da universidade e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às escolas e às universidades são cada vez mais exigentes. (FLORES, 2003, p. 144).

A autora nos inquieta quanto ao significado atual de ser professor. Será apenas aquele sujeito com um diploma reconhecido? Nesse sentido, defendemos que ser professor é compreender que estamos envolvidos com o processo do desenvolvimento profissional, não de forma linear, mas numa relação dialética, saindo do senso comum e integrando-se a um conhecimento científico, por meio de pesquisas, e de uma reflexão sobre sua prática. Essa discussão sobre ser professor é uma proposta colocada por Flores (2003) e Marcelo (2009). Os referidos autores consideram-na um dos desafios a serem enfrentados, uma vez que a carreira docente, atualmente, não é mais vista como provedora de riquezas financeiras e nem motivo de status, deixando de ser atraente aos olhos dos futuros professores e agravando-se com o aligeiramento da formação, que gera um mal-estar docente.

Nesse sentido, é importante que a formação docente esteja na pauta das instâncias superiores como prioridade, já que todas as profissões passam pelos bancos escolares, portanto, por um professor. Torna-se imprescindível que a formação inicial e a formação continuada sejam tidas como uma preocupação ao longo da carreira docente. É na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, que a formação docente tem amparo legal para que seja realizada com sólida fundamentação teórica e prática.

Essa discussão nos remete ao que Nóvoa (1997) defende como uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. Acrescenta-se, ainda, que é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, de modo a ampliar a situação de análise do ensino e contribuir com o desenvolvimento desse profissional e da instituição em que ele está inserido.

A concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a

sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 208).

Com esta base, a formação adquire um caráter nem só prático e nem só teórico, uma vez que permite que se realize uma práxis educativa. Assim, a formação docente possibilita resgatar componentes de inovação para o meio escolar, num processo de acumulação e reflexividade crítica da prática (NÓVOA, 1997). Assim não confunde a reflexão com um ato de pensar sobre a prática, sem um suporte teórico norteador que a reduz a um saber pragmático. Ao contrário, é um movimento dialético que conduz à mudança, permitido pelo distanciamento do sujeito dessa situação, gerando uma conversa consigo mesmo, com sua prática e suas teorias.

A mudança na formação docente, também para Zeichner (2008), se caracteriza pela busca da saída de uma visão de treinamento, para uma visão ampla, na qual o docente entenda a razão e a racionalidade agregada a diferentes práticas, como uma aliada à tomada de decisões, tendo como suporte a pesquisa. Entretanto, a pesquisa não pode ser usada como meio para o desenvolvimento docente e confundida com um fim em si mesmo, desconectado de questões amplas, sociais e do contexto da escola. Ela deve proporcionar uma postura de refletir sobre o que se faz, tornando o docente competente, sem perder de vista que todos somos reflexivos e pensantes. “A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, que ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados.” (ZEICHENER, 1993, p. 21).

Da mesma forma, Pimenta (2010) pontua que o professor reflexivo é aquele que entrelaça a prática e a teoria, realizando um movimento de comparação-ação, para produzir um conhecimento que venha a gerar uma mudança no seio da escola. Não se trata de prender o discurso à ação-reflexão-ação, esvaziada de práxis, mas pensar sobre a prática de maneira que não se limite a situações imediatas, mas que evoque a reflexividade caracterizada como capacidade de voltar-se sobre as invariantes sociais, para enriquecer e modificar as intenções e o processo de conhecer.

Com pontos semelhantes, Libâneo (2010), Pimenta (2010) e Zeichner (2008) pautam uma discussão sobre a relevância da reflexividade na carreira docente. Esta ação reflexiva garante ao professor tomar consciência de sua prática para tornar-se professor; um seguimento complexo, próprio de cada pessoa e multidimensional, que está atrelado a processos de ensinar e aprender, de uma socialização profissional, e assim gera uma alteração na prática. Nas palavras de Libâneo (2010, p. 55), “Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros.”.

Essa reflexividade vem acompanhada de críticas, porque inicialmente foi compreendida por muitos como um refletir isolado, sobre o que o sujeito faz; ao contrário, ela problematiza o conhecimento científico e o compartilhado, que após o momento de interpretação leva a uma mudança. Importa dizer que tanto as políticas, como a formação docente e a prática reflexiva intervêm nos saberes dos docentes, já que estes são construídos e reconstruídos com o passar dos tempos, e são os que regulamentam e dá legitimidade a carreira profissional.

A busca pelos Saberes Docentes

Assistimos nas últimas décadas, a uma discussão fértil no campo da formação docente, especificamente sobre os conhecimentos incorporados por professores, seja nos processos de vida, de trabalho e formação. Com esse prisma, apresenta-se a valorização da prática cotidiana como sendo a que oportuniza a construção de saberes, considerando a escola como o lugar no qual o professor desempenha seu trabalho, bem como o lócus de construção dos saberes.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o entendimento de saber tido como uma capacidade de pôr em prática um ofício. Trata-se do conjunto de conhecimentos mais ou menos sistematizados, que será incorporado e construído junto à escola. Assim, nesse viés, Tardif (2008) defende que o saber do professor é compreendido como uma relação com o trabalho que este profissional realiza na escola. Embora o autor se refere a vários saberes, ele considera que o saber docente ocorre em função

do exercício do trabalho, ou seja, o conhecimento docente origina-se nas práticas e ações do professor. Pode-se considerar que o saber não é inato, mas construído coletivamente no cotidiano, nas relações interativas, pois à medida que se realiza o ato de ensinar, aprende-se por meio da interação com o outro e com o conhecimento científico. De acordo com Tardif (2008), o saber é um constructo social produzido pela racionalidade, portanto temporal, que se desenvolve ao longo da carreira.

É inquestionável que atualmente a formação se desenvolve ao longo da vida, em constantes mudanças e aquisições de diferentes saberes, como defende Tardif (2008), Pimenta (2010) e Nunes (2001). Dessa lógica, o conceito de carreira docente está atrelada à ideia de sucessão de ciclos da vida profissional, considerando-os como um percurso construído mediante etapas, tempos e contextos diferentes (GONÇALVES, 2009). Assim, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal singular, devido a contextos, crenças, concepções e opiniões diferentes. Constrói seus saberes ao longo desse processo, conforme afirma estudos realizados por Charlot (2005) e Tardif (2008).

Podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo como interpreta o mundo e o significa (CHARLOT, 2005). Nasce, assim, a concepção de sujeito humano, singular e social, pois este patrimônio é o instrumento de práticas, saberes, formas de relações, sentimentos, que podem assumir a base para a ampliação de um conhecimento. Charlot (2005) afirma que podemos compreender o homem como singular, social e histórico, que adquire um conjunto de conhecimentos que lhe possibilita construir-se como tal. Nessa direção, a escola tem como foco principal a relação com o saber, oriundo do patrimônio humano e em um plano mais elevado. A educação é vista como um processo de desenvolvimento do potencial físico, intelectual, afetivo, estético, em cada sujeito, melhor dizendo, no desenvolvimento de capacidades autônomas de relações e iniciativas, capacidades que se contrapõem ao ser objeto como parte passiva nas relações.

A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é hominização. [...] a educação é

indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original, a educação é singularização. A educação é, portanto, um triplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização. (CHARLOT, 2005, p. 57).

Assim, nasce a relevância de levar em conta a singularidade de cada um, procurando entender o professor como membro da sociedade, que se constitui como tal a partir da apropriação da cultura que perpassa gerações. Contudo, o indivíduo ao mesmo tempo vem ocupar uma posição social, sendo portador de um desejo, que fala, interpreta o que acontece, age e tem uma história própria; faz parte de uma história mais ampla, que envolve a família, comunidade e a sociedade (CHARLOT, 2005).

O aprender, portanto, não está ligado somente à aquisição de saberes em um sentido escolar e intelectual, mas, sim, à tomada para si de práticas que são confrontadas com o sentido da vida, do mundo e de si mesmo, cujo apoio está no movimento da reflexividade. Tardif (2008) e Charlot (2005) apontam que o aprender se torna amplo, no sentido de estabelecer uma relação com o mundo, os outros e consigo mesmo, tendo um movimento que envolve o desejo, a incompletude humana e a educação assumida como interminável.

Interminável são os saberes e o conhecimento discutidos na escola pelos professores e alunos. É por meio do professor ativo, no processo de ensino, e do aluno, no processo de aprendizagem, que o aprender se modifica; na mesma medida a formação é mudança que se constrói em uma visão de mundo, de vida, de escola e sociedade. Segundo Charlot (2005, p.6 5), “[...] a questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes.”

Assim, o professor precisa conduzir o aluno na apropriação do saber, que é plural e heterogêneo. Ele envolve não só conhecimentos ao longo da profissão, oriundos da formação, das disciplinas, das experiências e dos currículos, mas que vive em transformação de acordo com o tempo e as influências do momento

social/político. “[...] provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)” (TARDIF, 2008, p. 60).

Em suma, os saberes docentes abrangem não só conhecimentos, mas habilidades, ações e competências. Nessa ótica, Charlot (2005) pontua que o professor ao mesmo tempo em que coopera com a reprodução social, comunica saberes, educação, instruindo e formando. Reafirma-se, assim, o posicionamento de Tardif (2008), quanto ao papel fundamental que a escola desenvolve, como transmissora de saberes à comunidade escolar e à comunidade em geral.

Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e valores) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma ambigüidade [...]. Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro do professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (CHARLOT, 2005, p. 77-78).

Os professores são possuidores do saber específico da docência que é o ensino. Vivem de acordo com as tensões de cada contexto no qual estão inseridos. Este é o profissional que precisa despertar na criança os saberes com intencionalidade e cumplicidade de estar de corpo inteiro e ter uma finalidade com aquele ato. Não podemos nos esquecer que temos uma criança real, muitas vezes, pobre, com fome, com pouca noção de higiene e de boas maneiras.

Assim, o professor e a escola se tornam essenciais para que ocorra o processo de ensino-

Imagens da Educação

aprendizagem. Borges (2001) afirma que a escola, durante muito tempo, foi o espaço privilegiado para a transmissão do saber pelo docente, considerado como o sujeito que possuía o saber. Como tudo muda com o tempo, nesse caso não foi diferente, o professor atualmente é encarado como um profissional que aprende e desenvolve conhecimento no embate com as condições reais da profissão e com as relações sociais concretas. Assim sendo, o professor precisa ter, segundo o professor Lourival José Martins Filho, um 'azeite na botija'. Ter um equilíbrio entre a teoria e a prática, pois o azeite é denso, assim como a teoria, e a botija, mais frágil como a prática, não sendo possível ser docente sem um respaldo científico e de senso comum (MARTINS FILHO, 2011).

Desse modo, a prática social é considerada como ressignificadora dos saberes. Observa-se que o professor é aquele que possui vários saberes oriundos, interna e externamente, da escola, como defendem Tardif (2008) e Pimenta (2010). O docente apresenta saberes não só da experiência, mas curricular, profissional, pedagógico, tal como reafirma Nunes.

[...] vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática envolvendo o saber: a) *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) *das Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) *da Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) *da Experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) *da Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. (NUNES, 2001, p. 33-34, grifos do autor).

Dessa maneira, o saber docente é aquele que se adquire no e para o trabalho da docência, ligados aos conteúdos, ao currículo, às disciplinas, à experiência, à prática, à vida social e ao capital cultural do professor. Este último, presente nos estudos de Bourdieu, mencionado por Charlot (2005), como um domínio da

cultura legítima, ou seja, apropriado durante a vida do docente, na formação, na prática escolar, na vida cotidiana, social e cultural.

Segundo Bourdieu, citado por Charlot (2005), o capital cultural sofre influência da situação social do indivíduo, uma vez que terá mais acesso a esse acervo de cultura, frequentando lugares diversos, estando em contato com diferentes culturas, tendo acesso a um mundo literário. Estes fatores auxiliam na determinação da formação do sujeito mais 'culto', diferenciando as pessoas que não têm o mesmo acesso a essas condições. Entretanto, é preciso tomar cuidado, porque nem sempre o poder econômico sinaliza maior capital cultural, pois ele só é construído pelo interesse e desejo da pessoa. Logicamente que a situação econômica favorece essa apropriação, mas não é o único fator determinante.

Nesse caminho é possível entender que a formação docente melhor se intensifica quando o sujeito tem um capital cultural elevado, que facilita uma prática pedagógica mais enriquecida, com uma intencionalidade definida, envolvendo saberes pedagógicos advindos de situações acumuladas pelo capital cultural e da formação inicial e continuada. O capital cultural e a formação possibilitam uma ação educativa com consistência teórico-prática aliada à cultura. Assim, compreender a ação educativa do professor é entender que ela deixa marcas tanto em quem a realiza, como no contexto em que é executada e no outro. As ações são carregadas de propostas anteriores, que buscam desenvolver um indivíduo pleno para o exercício social.

Desse ponto de partida, o trabalho docente adquire uma importância, pois pode ser visto como responsável pela transformação da sociedade, já que o docente consegue, com seu discurso instruir, socializar e formar pessoas, com conceitos e pontos de vista mediados por ações. O professor tem em suas mãos o poder de formar opiniões.

O trabalho do professor não ocorre com objetos palpáveis, que se controlam facilmente, mas com seres humanos que procuram construir-se como tal, na relação com o outro (professor) num processo recíproco de aquisição de saber e conhecimento, tendo a oportunidade de mudar ideias e conceitos. Assim, a escola não é meramente um local de aplicação do conhecimento, mas uma fonte de produção pessoal e coletiva de saber.

Imagens da Educação

Nesse viés, Tardif (2009) deixa claro que o saber do professor é narrativo e experiencial, não somente teórico e conceitual. Não é possível apresentar uma imagem estreita do saber profissional do docente, pois no cotidiano desta profissão, revelam-se vários conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, talentos, valores e aptidões.

Os saberes são formados ao longo da trajetória de vida, da carreira docente, pelo capital cultural, pela formação acadêmica que se modifica. Assim, é no exercício da docência que também se aprende a ser professor.

Em resumo, o saber dos docentes é verdadeiramente um saber plural. [...] para os docentes, o saber da experiência não é um saber entre outros, mas que ele é, de algum modo, o coração de todos os outros, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas. (TARDIF, 2009, p. 32).

Fica explícito que o saber da experiência é um dos fios condutores para se ter uma prática educativa com qualidade, por meio da qual empregam-se os vários saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional e da vida, já que a prática educativa é fonte de ações e apresenta marcas passadas, que se ligam com o capital cultural. Frente ao contexto, podemos definir a prática educativa como “[...] toda bagagem cultural consolidada a cerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). Dessa maneira, compreende-se a prática educativa como uma experiência acumulada no processo de ensino, composto pelo conhecimento, ou seja, do saber-fazer com o saber.

A prática educativa é formada por uma experiência e um conhecimento, deixando de ser vista como uma mera ação de sujeitos que agem de acordo com os contextos, ou seja, a prática é mais do que uma simples ação. É definida por Gimeno Sacristán (1999, p.74) como atividade do sujeito. “A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico”.

Nesse meio, a experiência tem o papel de controlar as situações do cotidiano e a própria

atuação do professor diante e com os outros. O saber da experiência é pessoal, dentro e em face de cada profissão. Assim, acredita-se que o saber e a aprendizagem se constroem por mediação com o outro e pela experiência. Cabe ressaltar a necessidade de o professor dominar os conhecimentos e saberes necessárias as suas práticas.

Em síntese, a prática profissional está diretamente ligada à fonte do saber da experiência e dos conhecimentos universitários, disciplinares, didáticos e pedagógicos. Frente a esse contexto, é imprescindível retratar os quatro níveis de saberes que Charlot (2005) averigua: o saber como discurso; a prática como atividade direcionada e contextualizada; a prática do saber e o saber da prática, que estão presentes na carreira dos professores, sendo que nem todos atingirão o último nível, dada a dificuldade de conciliar o tempo de carreira com estudos e o não distanciamento da formação inicial e continuada.

Consideremos então que o problema-chave, está em ultrapassar a formação dos discursos e das práticas, ou melhor, o saber do discurso e da prática, na qual alguns docentes se encontram ancorados. No primeiro, podemos observar o professor iniciante, que tem um discurso sobre a escola, sobre o que é o ser professor e o que vem a ser a educação, pois frequentou os bancos de uma escola.

No que se refere ao saber como prática, vários docentes se ancoram nesta perspectiva por se voltar a uma atividade direcionada e contextualizada. Também temos a prática do saber, ligada a questões da prática, da sala de aula. Em contraponto, temos o saber da prática, que dá um salto para aquele professor que tem uma consciência da prática educativa, envolvendo um profissional intelectual, reflexivo e autônomo.

O professor precisa passar por todos esses níveis para atingir o saber da prática, saindo, assim, de um ensino da reprodução. Seguindo essa linha de pensamento, Charlot (2005) questiona a era da informação, por entender que informação não pode ser confundida com saber.

Mas informação não é saber, ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo. É possível que estejamos hoje começando a entrar

Imagens da Educação

em uma sociedade da informação e a sair de uma sociedade do saber [...]. No âmbito pedagógico, o problema é precisamente que os alunos tendem a considerar o que lhes é ensinado, como informações úteis as provas, e não como saberes e como fontes de sentido e de prazer. (CHARLOT, 2005, p. 85).

Afirma-se, então, que a informação é algo fragmentado, superficial, enquanto o saber é completo, envolve um saber específico de determinado tema, área ou profissão. Assim, é fundamental que o docente tenha sua ação envolta ao saber.

Considerações finais

Identificamos que as práticas educativas passam por mudanças e conduzem o docente a assumir diferentes atribuições, pulverizando a escola com ações diversas. É possível, então, afirmar, que não é fácil, nesse momento, ser professor, pois ele precisa não só transmitir conhecimentos, mas propiciar um ensino significativo aos alunos. A relação de simetria nos processos de ensino e aprendizagem também se aprende na etapa inicial de formação dos professores, tal como os saberes fundamentais para o exercício de tal prática.

Devemos lutar para que o ato de ensinar não seja uma forma de violência na qual o professor aparece como o proprietário de um saber formal que nega o saber existencial do aluno, fazendo com que a atratividade pela aprendizagem fique em segundo plano. Enfim, queremos ressaltar a importância da formação inicial e continuada, pois este processo é a base para o exercício da docência.

Assim, as dimensões humanas do aluno e do professor, aliadas ao contexto histórico/social, bem como a bagagem cultural do próprio docente, ganham mais relevo. Portanto, as práticas deste profissional ficam associadas às experiências desenvolvidas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, bem como à consistência teórica da sua formação.

O professor constrói e reconstrói seus saberes, mediante a necessidade de usá-los. Da mesma maneira, estes saberes não são inatos, estão sempre em movimento de construção, ao longo do desenvolvimento profissional. Todavia, quando o professor se volta para o conhecimento, para o estudo, chama-o a atenção

a importância do seu objeto de trabalho que constitui a formação do outro.

Resta-nos dizer que a inserção no universo da cultura escolar determina mudanças substantivas no docente, na relação que ele estabelece com o outro, com o conhecimento e com seus saberes. A alteração será significativa e concretizar-se-á quando houver uma mudança produtiva dos saberes e das práticas de formação, nas quais sejam incluídos processos de reflexividade e autonomia intelectual, que propiciam a construção de um itinerário individual do desenvolvimento.

De modo geral, a construção dos saberes é dinâmica, interativa, demorada, pois advém de muitos lugares no tempo e no espaço. Falar da base do conhecimento docente é uma reflexão complexa, um estudo amplo, ou seja, uma difícil tarefa. A construção dos saberes dos professores não é uma simples aprendizagem de práticas pedagógicas que ocorre na formação inicial, mas mobiliza muitos recursos que permitem atingir determinado fim. Para definir o saber docente e sua formação também é necessário compreender as relações do professor com o mundo. Eles são construídos na interação com o outro e com o conhecimento acumulado, por isso é difícil ser explicado e percebido. Quando nos damos conta já sabemos, mas tudo se constrói com muito estudo e reflexão (TOZETTO, 2010).

Nesse contexto, faz-se relevante pensar sobre o tipo de professor queremos formar, pois se buscamos um ensino de qualidade, faz-se necessário um profissional que tenha uma formação adequada, que se envolva com o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. 74, abr. 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Imagens da Educação

- DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. (Org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Minas Gerais: Fino Traço, 2011.
- FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Ed Porto, 2003. p. 127-160.
- GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, n. 8, p. 23-36, 2009.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-87.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.
- MARCELO, C. A. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.
- MARTINS FILHO, L. J. Processos Educativos e Dimensão Humana. In: Semana de Estudos do Curso de Pedagogia - SEPED, 3., 2012, Irati/PR. **Palestra de abertura...** Irati/PR: UNICENTRO, 2012.
- MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P.L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**. RJ: DP&A, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. O que é saber da experiência no ensino. In: ENS, R. T; VOSGERAU, D. S. A. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.
- TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Imagens da Educação

_____. **A Formação Reflexiva de**

Professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA,
1993.

Recebido em: 04/06/2012

Aceito em: 06/09/2012