

Os Saberes e a Formação Docente no Brasil: Revisitando Percursos e Conceitos

Knowledge and Teacher Education in Brazil: Revisiting Paths and Concepts

Susana Schwartz Basso^{*a}; Lucí dos Santos Bernardi^a

^aUniversidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, Brasil.

*E-mail: a079631@uri.edu.br

Resumo

O presente ensaio busca revisar aspectos históricos da profissão docente no Brasil, com as lentes voltadas para os saberes docentes, através de traços de percursos e de conceitos, objetivando identificar e discutir entrecruzamentos entre os saberes docentes e o ideário pedagógico que orientou a formação de professores. Nesse sentido, procuramos responder à seguinte questão: quando e como os diferentes saberes docentes passam a ter relevância e constituir-se como elemento basilar no processo formativo de professores no Brasil? O estudo, de cunho bibliográfico, evidencia que a formação do professor se configura em cenários complexos, ancorada em distintos ideários pedagógicos e, na linha do tempo, os processos de instrumentalização técnica deram espaço para novas racionalidades, colocando em destaque os diferentes saberes dos professores, suas práticas, sua identidade e experiências. Ainda, manifesta a necessidade de práticas formativas que contribuam para a emancipação profissional dos professores, com autonomia na produção dos seus saberes e dos seus valores e reconhece a importância da escola nesse movimento, pois as transformações das práticas docentes se ampliam na medida em que o professor reflete sobre seus saberes e passa a ter consciência sobre a sua própria prática, articulando seus conhecimentos com os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

Palavras-chave: Formação do Professor. Saberes Docentes. Pensamento Pedagógico.

Abstract

This essay seeks to revisit historical aspects of the teaching profession in Brazil, with the lens focused on teaching knowledge, through traces of paths and concepts, aiming to identify and discuss intersections between teaching knowledge and the pedagogical ideals that guided teacher training. In this sense, we seek to answer the following question: when and how do different teaching knowledges become relevant and constitute a basic element in the training process of teachers in Brazil? The study, of a bibliographical nature, shows that teacher training is configured in complex scenarios, anchored in different pedagogical ideas and, in the timeline, the technical instrumentalization processes gave space to new rationalities, highlighting the different knowledge of teachers, their practices, their identity and experiences. Still, it manifests the need for training practices that contribute to the professional emancipation of teachers, with autonomy in the production of their knowledge and values, and recognizes the importance of the school in this movement, since the transformations of teaching practices expand as the teacher reflects on his knowledge and becomes aware of his own practice, articulating his knowledge with historical, social, cultural and organizational contexts.

Keywords: Teacher Education. Teaching Knowledge. Pedagogical Thinking.

1 Introdução

O campo da formação de professores desenvolveu-se largamente nos últimos 50 anos, podemos observar no aumento de estudos sobre o tema e a intencionalidade de conhecer mais e melhor os/as professores/as e seu trabalho docente. Neste cenário, as pesquisas sobre os saberes dos professores passaram a ter destaque a partir das décadas de 1980 e 1990. Nos Estados Unidos, Tardif (2014) destaca-se na defesa da necessidade de mapear um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino para que os profissionais da educação se apoiassem em conhecimentos validados por pesquisas e que garantem a legitimidade e eficácia nas suas ações. No Brasil, Pimenta (2012) é uma das pesquisadoras que se debruça na compreensão dos saberes docentes.

Tardif (2014) e Pimenta (2012), concordam que os saberes docentes se compõem, de vários saberes provenientes de diferentes fontes e que embora seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possuem. Tardif (2014) destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p. 54). Com a característica de pluralidade, os saberes dos professores mantêm uma relação estreita com a educação de modo geral, e com os processos de formação, os professores desempenham um papel fundamental, na qual é dada ênfase que o professor é aquele que sabe alguma coisa e o ensina a alguém.

Os saberes docentes e a relação com os processos formativos constituem um capítulo importante na história da profissão docente no Brasil. O presente ensaio¹, um estudo bibliográfico, busca revisitar a linha do tempo com as lentes voltadas para traços de percursos e de conceitos, objetivando identificar e discutir entrecruzamentos entre saberes docentes e o ideário pedagógico brasileiro que orientou a formação de professores. Para tal, procuramos responder à seguinte questão: Quando e como os diferentes saberes docentes passam a ter relevância e constituir-se como elemento no processo formativo de professores no Brasil?

O texto está estruturado em cinco seções: na primeira, destacamos a metodologia utilizada; na segunda, apresentamos reflexões acerca da categoria saberes docentes, como foco nas concepções aproximações e ampliações conceituais; na terceira, abordamos os saberes docentes contextualizando o pensamento pedagógico e possíveis relações com a formação de professores no Brasil em diferentes épocas; na quarta, trazemos elementos basilares dos processos de formação de professores no nosso país. Por fim, na quinta seção, teceremos as considerações finais.

Compreender como os saberes docentes se desenvolveram ao longo do tempo e como foram incorporados aos processos de formação de professores permite identificar o conhecimento disponível na área, possibilitando avanços nas práticas educativas, ajudando a garantir que os professores possam refletir e estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula, aprofundando uma compreensão e contribuindo para o aprimoramento constante da prática docente.

Dado este contexto, objetivamos revisitar a linha do tempo, com as lentes voltadas para traços de percursos e de conceitos, com intuito de identificar e discutir entrecruzamentos entre saberes docentes e o ideário pedagógico brasileiro que orientou a formação de professores em nosso país.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

A metodologia utilizada para conduzir este trabalho caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, com delineamento classificado em pesquisa bibliográfica, este delineamento desempenha um papel fundamental na construção de uma base sólida para o escrito, permitindo a contextualização do objetivo com embasamento teórico. Gil (2002) afirma que o caráter exploratório, relaciona-se com a proximidade do objeto a ser investigado. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), uma pesquisa bibliográfica envolve uma revisão da literatura existente relacionada ao tópico de estudo, utilizando fontes de informação secundárias, tais como artigos, trabalhos apresentados em eventos e outras publicações pertinentes.

A revisão de literatura que utilizamos neste ensaio segue

¹ Representa um recorte de uma pesquisa que objetivou investigar os desafios experienciados pelos professores do Ensino Fundamental I no trabalho com projetos desenvolvidos a partir do processo formativo pelo Programa A União Faz A Vida (Basso, 2021).

o formato narrativo, o que significa que as autoras não seguiram um processo estritamente definido para buscar e selecionar fontes de dados. Vale destacar e até justificar que as obras de Tardif (2014) e Pimenta (2012), são consideradas clássicos literários sobre o tema saberes docentes, e os autores referência sobre a temática, seja pela relevância acadêmica e profissional dos mesmos e por apresentarem contribuições conceituais significativas. Tais conceitos se assemelham e se complementam, contribuindo atualmente para compreender questões educacionais, as outras fontes emergiram gradualmente, com o objetivo de identificar e discutir entrecruzamentos entre saberes docentes e o ideário pedagógico brasileiro que orientou a formação de professores, com base em pesquisas correlatas.

Durante esse processo de identificar e discutir os entrecruzamentos, utilizamos diversas fontes, embora não de maneira exaustiva, e não seguimos um protocolo de busca predefinido. A construção da revisão narrativa fundamentada em teorias relevantes, e diferentes contribuições foram incorporadas ao corpus da pesquisa, refletindo a subjetividade das autoras.

2.2 A Categoria Saberes Docentes

Abordaremos reflexões acerca da categoria e concepções dos saberes docentes, estabelecendo um diálogo com Tardif (2014), Pimenta (2012) e Fossatti, Sarmento e Guths (2012), que trazem conceitos que se assemelham e se complementam na ênfase da prática educativa.

Os pesquisadores canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991, p. 218), já inferem que o saber docente pode ser concebido como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Tal conceito é atual!

Os saberes profissionais, de acordo com Tardif (2014), referem-se ao conjunto de conhecimentos adquiridos nas instituições formadoras de professores e incorporados à prática docente. Eles subdividem-se em: saberes das Ciências da Educação, isto é, científicos e eruditos desse campo; e saberes pedagógicos, os quais apresentam-se como

[...] concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (Tardif, 2014, p.37).

Os saberes disciplinares referem-se àqueles advindos dos diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pelas instituições de Ensino Superior e apresentados sob a forma de disciplinas. Para Tardif (2014, p.38), esses saberes “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.”

Os saberes curriculares são aqueles apresentados aos professores ao longo de suas carreiras, ou seja,

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos

de formação para a cultura erudita (Tardif, 2014, p.38).

Esses saberes estão presentes em programas escolares que são devidamente aplicados pelos professores.

Os saberes experienciais desenvolvem-se no trabalho diário do professor e no conhecimento de seu meio. Eles integram-se à experiência individual e coletiva na forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser, como esclarece Tardif (2014, p.39-40):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O autor afirma, também que numa escala hierárquica,

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2014, p.21).

Ao referir-se aos aspectos que configuram os saberes docentes, Pimenta (2012) aproxima-se do pensamento de Tardif (2014), classificando-os em três tipos: a) saberes da experiência; b) saberes do conhecimento; c) saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência, segundo a autora, são construídos pelo professor a partir de sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que “os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (Pimenta, 2012, p. 22). Quanto aos saberes do conhecimento, continua a autora, dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar (por exemplo, conhecimentos específicos de matemática). Ao se referir a esses saberes, Pimenta (2012) destaca a importância de o professor não se colocar como um simples reproduzidor de conhecimentos, mas refletir constantemente sobre o significado desses na vida dos estudantes.

Os saberes pedagógicos, por outro lado, estão articulados com os saberes da experiência, do conhecimento e os didático-pedagógicos. De acordo com Pimenta (2012), eles se referem ao “saber ensinar”, à didática e se produzem na ação, ou melhor, no exercício cotidiano da docência. Tais saberes contribuem com o processo formativo dos professores, possibilitando-lhes novos olhares e reflexões acerca da prática social de ensinar.

Fossati, Sarmento e Guths (2012) acrescentam o que chamam de saberes de humanização e criativos, considerados necessários para o exercício da docência, tendo como referência as concepções de alunos do ensino médio de três escolas de educação básica. Eles dizem respeito a todos os saberes implicados e necessários na relação entre professor-aluno. Os processos de humanização se mostram no colocar-se à disposição do outro, na postura de dar atenção, no manifestar

empenho e interesse pelo bem comum. “Essa atitude diante da vida diz da ordem do ser, do saber, do fazer e do conviver num todo integrado da pessoa”. (Fossati; Sarmento; Guths, 2012, p.79).

Os saberes criativos, assim classificados por Fossati, Sarmento e Guths (2012), dizem respeito a todos os conteúdos mobilizados pelo professor em sua ação cotidiana que viabiliza (re)criar e encontrar novas e atraentes alternativas para aprimorar o ensino e a aprendizagem. São saberes que possibilitam, a superação de algumas dificuldades existentes em alguns contextos educacionais sejam elas de ordem estrutural, organizacional e/ou econômico-financeira. (Fossati; Sarmento; Guths, 2012).

Nesse atual contexto sócio-histórico, o professor insere-se numa conjuntura social de crise profunda vivida pela docência, entretanto, apesar das dificuldades e desafios, é possível perceber professores voltados para a mobilização de saberes criativos que contribuem para que eles tenham atitudes proativas em suas práticas.

Constata-se que Tardif (2014) e Pimenta (2012) apresentam aproximações conceituais em seus estudos. Os saberes classificados por Pimenta (2012) como “da experiência” são definidos por Tardif (2014) como “saberes experienciais” guardando similaridades interpretativas entre si. De modo igual, é possível estabelecer relação entre os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares” apresentados por Tardif, e os “saberes do conhecimento” propostos por Pimenta. Já Fossati, Sarmento e Guths (2012) ampliam o olhar e cunham outros dois conceitos: os saberes de humanização e os criativos, além daqueles presentes nas obras de Tardif (2014) e Pimenta (2012).

Todos os saberes são considerados importantes para a constituição do profissional docente e um não existe sem o outro. São eles que dão sentido ao trabalho docente e fazem do professor um profissional diferenciado, com inúmeras funções por atuar no processo de formação e produção dos saberes sociais, produzindo significados a suas práticas educativas.

Ao refletir sobre os saberes da docência no processo de formação continuada, Lazarotto e Bernardi (2021, p.34) afirma:

Remete-nos a olhar para diferentes experiências, sentidos, significados, representações e identificações, uma vez que cada professor se constrói ao longo de sua trajetória pessoal, social e profissional. Para tanto, é imprescindível o reconhecimento da incompletude humana, bem como da importância do profissional da Educação assumir que, durante toda sua vida, ocorre um processo de construção, num movimento contínuo de ser professor e de estar na docência.

Nesse viés, as experiências docentes adquiridas são únicas para cada sujeito. Portanto, o processo formativo pode ser considerado aquele em que os mesmos articulam seus saberes, por meio do compartilhamento de conhecimentos. Assim, um pode aprender com o outro, num movimento de mobilização e produção de saberes que se fundem na experiência, naquilo que passa, toca, acontece e transforma.

Segundo Lazarotto e Bernardi (2021), as experiências

e os aprendizados pessoais constituem num amálgama importante à construção do ser professor. Além disso, no percurso formativo, são mobilizados diferentes saberes, advindos dos contextos histórico, social e cultural em que os docentes se inserem, reafirmando, assim, que o processo de formação acompanha o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

A docência exige múltiplas habilidades. Em suma, o professor é alguém que precisa deter os conhecimentos da disciplina que ministra e, ao mesmo tempo, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Essas articulações presentes entre os saberes docentes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de uma formação permanente com essência para a qualificação pessoal e profissional, proporcionando condições de um trabalho coletivo que integre e mobilize saberes.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) afirmam que:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Faz-se, então, necessário ter claro que os programas de formação de professores, por mais distintas que sejam suas propostas, precisam estabelecer metas, sabendo que tipo de professor se quer formar e para que contexto. Conforme, Corrêa e Pasqualli (2022) os saberes docentes são validados na cultura profissional, pois são fenômenos sociais. Sob essa análise, os saberes docentes constituídos pelas vivências dos professores ganham força e valorização.

As diferentes classificações dos saberes docentes, apresentados, reforçam a importância de considerar a prática pedagógica do professor como fonte para uma formação reflexiva. Destaca-se que esse processo precisa propiciar situações que o levem a refletir acerca dos desafios cotidianos da docência, a buscar soluções, a descobrir suas qualidades e potencialidades e sentir-se capaz de agir e transformar a realidade em que atua.

2.3 Os Saberes dos Professores e o Pensamento Pedagógico Brasileiro

O termo “saberes” passou a ser frequentemente utilizado no final do século XX no campo da formação de professores. Especificamente no Brasil, foi no início da década de 1990 que os estudos focalizaram os saberes, ou seja, valorizaram a experiência profissional e entenderam que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que essa prática mobiliza e pode contribuir para a qualificação e fortalecimento da identidade profissional.

Esse campo de estudos vem recebendo contribuições das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, com aportes

teóricos e conceituais provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da sociologia das profissões etc. (Borges; Tardif, 2001), pela possibilidade de compreensão por mais de uma abordagem. Borges (2004) explicita algumas perspectivas que incorporam esses estudos:

Pesquisas sobre o comportamento do professor: o conhecimento nessa abordagem é visto como externo ao professor, circunscrevendo-se a procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e seus efeitos imediatos sobre os alunos.

A cognição do professor: centra sua análise nos processos cognitivos dos professores; os saberes são vistos como representacionais, configurando-se como um conjunto de informações, roteiros e esquemas.

O pensamento do professor: essa abordagem se preocupa com aquilo que os professores pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano.

Pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas: o enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas histórias de vida, e sobre o enfoque do interacionismo construído no processo de socialização profissional.

As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões: constituem importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores.

Considerando as linhas que configuram as teorias do saber dos professores, é importante contextualizar o ideário pedagógico que orientou a formação de professores no Brasil em diferentes épocas. Reportamo-nos a Borges (2004), que sistematizou três momentos no pensamento pedagógico do Brasil ao longo do século XX: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica, delineando o contexto em que essas ideias pedagógicas emergem e como, no interior de cada, a docência foi projetada.

Primeiro momento: Em um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas, emergiu o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstancia-se em um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado. O escolanovismo provoca o deslocamento do eixo do ensino para o aluno, considerando que na escola tradicional estava centrado no professor. Ainda, propõe que a formação dos docentes deveria ser realizada em nível superior e não mais restrita à escola normal. No âmbito do movimento escolanovista, segundo Saviani (1997), o professor passou a ser visto como aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno. A preocupação com os conteúdos, uma das importantes características da escola tradicional, foi

deslocada para a preocupação em atender suas necessidades e seus interesses.

Segundo momento: O Golpe de 1964 demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro: um capitalismo do tipo associado e subordinado ao grande capital. O crescimento do parque industrial necessitava de mão de obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. Nesse sentido, a educação foi percebida como portadora de desajustes — altos índices de repetência, evasão, baixa oferta — ao passo que o discurso economicista assumia cada vez mais espaço. A Educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. No entanto, o discurso que permeou o campo educativo do período, longe de conceber a educação como entrave, tratou-a como fator de produção. Partindo de uma visão economicista, os programas de formação de professores passaram a valorizar os aspectos didático-metodológicos capazes de responder às exigências do mercado.

Terceiro momento: O cenário brasileiro que viu surgir à pedagogia histórico-crítica, entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi o de um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado. A insatisfação popular com um regime político opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional formaram o contexto no qual a sociedade civil mostrou cada vez mais sua força. É possível perceber os avanços conseguidos pela sociedade civil, na década de 1980, com a fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e com a elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988). Do lado do movimento dos educadores, é importante registrar a iniciativa dos professores e de suas entidades representativas — como a Associação Nacional de Educação - ANDE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. Ademais, em 1983, foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador que, posteriormente, em 1990, passou a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O termo pedagogia histórico-crítica foi cunhado por Dermeval Saviani em 1978. De acordo com o autor, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. É uma perspectiva pedagógica que

se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista (Saviani, 2013, p.3).

Outro ponto importante é a oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo. Então, cabe organizar o processo educativo de modo a possibilitar ao aluno a apropriação do capital cultural historicamente acumulado. Conforme Alves (2007), o professor, em seu trabalho, não o faz somente e baseando-se em conhecimentos científicos, mas em outros referenciais apontados pelos estudos que investigavam

os saberes dos professores alargam essa compreensão.

A esse respeito, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) inferem que na década de 80, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. Os saberes escolares, docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linares (1996), seriam pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas pela pesquisa acadêmica educacional e pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenham começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, como diriam Ezpeleta; Rockwell (1986) e Geraldi (1993), a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava.

Concordamos com Alves (2007) que, entre as contribuições dessas teorias, está o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre a trajetória profissional dos professores, de forma a captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Para o autor, fica claro, ainda, que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino.

Entre consensos e dissensos, alguns autores que tratam do tema saberes docentes comungam que a formação de professores no campo da 'epistemologia da prática' pode favorecer uma desprofissionalização e um possível esvaziamento. Duarte (2003) e Arce (2001), por exemplo, avaliam ser essa uma forma de precarizar a formação e a própria educação.

Distintamente, Libâneo (2002) e Pimenta (2002), entre outros, apontam a importância da dimensão teórica na formação do professor, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que esse profissional atua e da apreensão crítica da realidade social, ou seja, valorizando os saberes experienciais dos docentes.

Consideramos fundamental o lugar da teoria na formação e no trabalho do professor, bem como uma formação profissional (inicial e continuada) que permita a sua participação nas decisões da escola. Dessa forma, valorizando os saberes experienciais que são frutos da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências profissionais para exercer seu ofício.

Ainda, consideramos que a tensão explicitada por Alves (2007) entre lógicas de entendimento acerca do papel dos saberes docentes no processo de formação de professores revela a existência de concepções implícitas do debate que se colocam neste campo de estudo, colocando em tela a complexidade do processo de formação do professor e de seu

trabalho.

2.4 Uma Mirada nos Processos Formativos do Professor no Brasil

A formação de professores é um campo de estudos ainda novo. Segundo Diniz-Pereira (2013, p.146) “até 1973 a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu status como linha de pesquisa”. A partir da década de 1990, o tema passou a ser um dos mais estudados na área da Educação, ancorado em investigações sobre os conhecimentos do professor, os provenientes do exercício profissional ou oriundos de sua formação inicial e continuada. Levando em consideração a busca pela melhoria na qualidade da atuação, os temas que ensejam tais estudos envolvem a avaliação dos cursos de formação, o professor e suas representações, seu método, suas práticas, incluindo diferentes etapas de educação (infantil, fundamental, de adultos). Também são investigados contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), a identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão, entre outros.

No Brasil, de acordo com Diniz-Pereira (2013, p. 145), até a metade da década de 1970, o professor era “concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem [...] que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados, institucionais altamente eficazes e eficiente”. Nesses termos, a formação do professor fundamentava-se na instrumentalização técnica e os estudos tinham foco nos métodos de treinamento.

Após a segunda metade da década de 1970, principiou um movimento “[...] de oposição e de rejeição aos enfoques ‘técnico’ e ‘funcionalista’ que predominaram na formação de professores até este momento” (Diniz-Pereira, 2013, p.147). A partir de então, a educação passou a ser compreendida como prática social intimamente conectada ao sistema político e econômico vigente e a prática dos professores “deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (Diniz-Pereira, 2013, p.147).

A década de 1980 foi marcada pelo descontentamento com a educação de forma geral e a formação do professor incluiu essa pauta. A tecnologia educacional dominante nos 1960-70 passou a ser fortemente questionada, bem como a neutralidade, o isolamento e a desvinculação de aspectos político-sociais com que as licenciaturas eram tratadas. Nas ideias de Paulo Freire o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Segundo Fiorentini e Nacarato (2005), a formação continuada de professores no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, consistia basicamente em oferta de cursos de “reciclagem”, treinamento ou capacitação em novas técnicas e metodologias de ensino. Contava com os tradicionais cursos de atualização em conteúdos específicos, baseados no

pressuposto de que os professores, com o passar dos anos, defasavam-se em conteúdos e metodologias e, incapazes de eles próprios produzirem novos conhecimentos e se atualizarem a partir de sua prática, necessitavam de novos saberes produzidos por especialistas.

De acordo com os autores, a virada paradigmática ocorreu a partir dos anos 1990, motivada, por um lado, pelos estudos internacionais sobre o pensamento do professor - a sua produção de saberes profissionais relevantes e fundamentais a partir dos desafios de sua prática - e pelo conceito de professor reflexivo e investigador de sua prática. Por outro lado, passou-se a considerar que esse movimento se dá, também, pelos resultados das experiências e estudos dos próprios formadores-pesquisadores, alguns realizados com a colaboração dos professores. (Fiorentini; Nacarato, 2005).

Ancorados nesse novo paradigma, os estudos passaram a valorizar a prática cotidiana que resulta na construção de saberes pelos docentes, destacando a importância do professor-pesquisador. Dessa forma, “os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa do Brasil” (Diniz-Pereira, 2013, p.148). Em relação à formação continuada, mudou o enfoque passou-se a buscar processos de formação pautados na reflexão sobre a prática, não impostos nem tão pouco formatados a partir da visão externa de educadores e gestores, mas na prática cotidiana dos professores.

No campo da pesquisa, de acordo com André (2006), tem-se a ênfase para as seguintes temáticas e metodologias: construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder, etnia e raça dos professores; pressupostos da formação prática.

Ao analisar essas diferentes concepções, André (2010) afirma que alguns autores, como Nóvoa (2008), Imbernón (2000) e Garcia (2009), discutem o conceito de desenvolvimento profissional em substituição ao de formação inicial e continuada, pois sugere evolução e continuidade. Essas considerações parecem convenientes para se considerar o desenvolvimento profissional na formação. Garcia (2009) explica a modificação do conceito em decorrência dos processos de aprender e ensinar. Segundo ele, “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p. 7).

O autor salienta ainda, que esses processos visam promover mudanças no desenvolvimento da docência. Destaca que o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, crenças, valores, conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, experiências passadas, a própria vulnerabilidade profissional (Garcia, 2009). Assim, para o autor, a identidade profissional é vista como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional.

Consideramos que a formação de professores precisa ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da

vida implicando processos intencionais e planejados, que resultem em mudanças de direção e em uma prática efetiva nos espaços escolares. Nóvoa (1995) afirma que a capacitação não pode parar enquanto houver jovens querendo aprender. O autor também salienta que o melhor lugar para a formação de professores é a própria escola. Ele enfatiza que as práticas educativas eficazes surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Há, segundo o autor, a necessidade de um prolongamento formativo, o que favorece o aperfeiçoamento contínuo teórico-prático dos profissionais, em seu contexto de trabalho. Neste sentido, a formação não terá início, meio e fim, mas dar-se-á durante o processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada professor.

Nessa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de novas matrizes conceituais que orientem a proposição das ofertas de formação continuada que não se encerram em si mesmas, constituindo a práxis dos professores. Faz-se necessária a articulação entre os saberes acadêmicos, tratados na formação inicial, com o cotidiano das escolas.

A formação continuada implica uma relação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência e ação prática, assumindo a condição de ser contínua quando propõe estratégias que possibilitam a reflexão crítica sobre a prática, desafiando à reelaboração dos saberes profissionais adquiridos na formação inicial através da prática vivenciada. Nóvoa (1995, p. 28) questiona:

Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Os saberes de um professor não devem ser reduzidos aos espaços e tempos da sua primeira formação acadêmica, mas precisam englobar os espaços e tempos de sua atuação profissional. Tardif (2014) sugere que olhemos o professor como um sujeito ativo, cercado de saberes, que utiliza em sua prática não somente os saberes provenientes de teorias, mas também oriundos da prática.

A forma como ensinam, no entanto, está enraizada na história de vida desses profissionais, nos modelos já vivenciados ainda como alunos. Nesse sentido, Tardif (2014, p.107) considera que:

De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Desse modo, Tardif (2014) evidencia a experiência docente adquirida com o tempo por um sujeito ativo que aprende fazendo e, dessa forma, desenvolve a sua identidade, domínio, personalidade e conhecimento. Assim, o autor enfatiza a importância da identidade do professor, que é modelada pelas inúmeras interações com os colegas e com os estudantes.

É importante inferir que os saberes que têm por fonte a experiência são influenciados pela organização institucional e que essa, através de suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), podem contribuir para o distanciamento entre os saberes da própria experiência e aqueles obtidos em sua formação inicial ou continuada (Tardif, 2014).

Contudo, configura-se dois cenários, um referente à racionalidade dos educadores que pensam a educação e outro ancorado em uma razão econômica (organismos multilaterais) que definem diretrizes educacionais e a formação docente. A lógica do mercado nos anos 1990 direcionaram novos desafios, com preocupação em uma política neoliberal com ênfase na ‘epistemologia da prática’.

A ‘epistemologia da prática’ definida por Tardif (2014, p. 255) “como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Num sentido amplo o autor atribui a “saber” os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, ou seja, rotineiramente chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

O mercado passa a dar destaque às políticas educacionais, formação inicial e continuada, nesse cenário com a expectativa da educação salvar os descompassos do capitalismo.

Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 39) aborda a justificativa:

Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e de produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores teve início um processo que visava adaptar o sistema escolar a essas necessidades. No mesmo momento, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização da economia.

Fica distante a realidade de uma possível transformação para a sociedade aliada às ideias de Freire, já que a lógica da economia passou a usar a educação como estratégia para formar um novo indivíduo, com habilidades produtivas e inovações tecnológicas capazes de enfrentar a globalização. Essa lógica instrumentalizadora é uma manifestação do mercado, numa perspectiva de aperfeiçoamento. Uma das consequências da ‘epistemologia da prática’ segundo Tardif (2014, p. 257), “é que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária.” Assim a escola, a formação dos professores e a educação se tornam um produto mercantil.

Nóvoa (1992, p.25) propõe a denominação de formação crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”, como estratégia para melhor enfrentar a complexidade da dicotomia entre a teoria e prática. Daí, segundo o autor, faz-se necessário considerar três processos na formação de professores: desenvolvimento

pessoal, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do profissional. A formação continuada, então, deve propiciar “uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, [...] permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

O desenvolvimento profissional se refere à produção da profissão docente. As práticas de formação devem considerar os saberes experienciais dos educadores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, com o objetivo de propiciar a apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. Nesse sentido, pretende-se que as práticas de formação tomem “como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (Nóvoa, 1995, p.27).

O terceiro processo diz respeito ao desenvolvimento organizacional, à escola como lugar de crescimento profissional permanente, onde não se diferenciam as atividades relacionadas ao trabalho e ao processo formativo, de forma que as dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam novos espaços de intervenção. Considera-se que os educadores devem se assumir como produtores de sua profissão – não basta mudar os profissionais, é necessário mudar os contextos nos quais eles intervêm.

Portanto, o processo de formação, segundo Nóvoa (1995), contempla três dimensões: a própria pessoa do professor, como agente do seu desenvolvimento; a produção da profissão; e os saberes construídos a partir da sua prática escolar.

Aprofundando o conceito de reflexão na formação de professores a que Nóvoa (1995) se reporta, é necessário criar condições de trabalho em equipe. Sendo assim, isso sugere que a escola precisa criar espaço para seu crescimento. Além de bons salários e de formação adequada, é preciso garantir uma gestão escolar competente, considerando dimensões políticas, técnicas e pedagógicas.

De acordo com Luck (2005) os conhecimentos políticos referem-se ao relacionamento interpessoal e pedagógico concentrando as principais habilidades e conhecimentos que os gestores precisam refletir de modo que possam liderar a instituição escolar. Na área pedagógica a autora sugere: A capacidade do gestor compreender os fundamentos e bases da ação educacional; compreender a relação entre ações pedagógicas e a influência nos resultados de aprendizagem e formação dos alunos; conhecer sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; possuir habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; capaz de orientar e dar feedback ao trabalho pedagógico. A dimensão técnica refere-se à organização do trabalho escolar na dimensão administrativa e financeira. Essa competência requer um gerenciamento de recursos humanos e materiais.

Nesse sentido, essas dimensões são fundamentais ao

planejamento e desenvolvimento de aspectos referentes ao contexto escolar, possivelmente as ações que dão rumos coletivos à gestão rompem com o isolamento da sala de aula.

É nessa articulação com a prática que se discute a identidade do professor e seus saberes. Ela se constitui na tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho, levando à construção gradual de uma identidade profissional (Tardif, 2014).

Ainda com referência à identidade, ela corresponde à maneira de ser e estar numa profissão e é construída ao longo da vida e do exercício profissional. Por conseguinte, está sujeita à influência das características pessoais e da trajetória profissional de cada um. Como descrito por Nóvoa (1995), são imprescindíveis questões como as relativas à autonomia para esse exercício. O processo identitário passa também pela capacidade de exercer com autonomia a atividade, pelo sentimento de que controlar o trabalho.

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho do professor, interagir melhor com os outros, considerando que suas experiências de vida se relacionam com as tarefas profissionais. “A formação permanente, visto que ajuda a definir esse significado do que se faz e também a adquirir novos saberes, auxilia a mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (Imbernon, 2009, p.74).

A importância de considerar os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática reflexiva, constitui-se num elemento básico para a profissionalização. Imbernon (2009) afirma que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, ou seja, constituídos em algumas horas ou dias de formação continuada, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, esse conjunto de saberes é interiorizado por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014).

Tal pressuposto encontra fundamento nas leituras e reflexões que realizamos a partir do texto de Tardif (2014), que caracteriza o saber do professor como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes. São saberes originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

O desenvolvimento docente e a sua prática envolvem o que Contreras (2002) chama de competência profissional, para o autor esta é entendida mais como uma competência intelectual que não se restringe à dimensão técnica, ela é evidenciada na relação do professor consigo e com aspectos inerentes à sua função, ela transpõe os limites estritamente técnicos do recurso didático e por isso fala de “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (Contreras, 2002, p. 83).

Podemos dizer que a formação docente, tanto inicial quanto a continuada, configura-se pela conexão de conhecimentos,

subjetividades e culturas, por meio de conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos. A formação docente, portanto, precisa estar voltada à reflexão, discernimento e compreensão do contexto da prática profissional. O ideal seria a unanimidade nos discursos sobre o pressuposto da formação docente à formação de estudantes como profissionais comprometidos criticamente para a transformação social, nesse sentido, não podemos esquecer as visões distintas e contraditórias: formação e a exigência do mercado.

3 Conclusão

Na história da formação dos professores no Brasil, os saberes ganharam ênfase nos anos 90, opondo-se a razão instrumental que entendia esse profissional como um intelectual em processo contínuo de formação que a dado tempo necessitaria de “reciclagem” relacionada à conteúdos e metodologias. Emerge uma nova racionalidade que coloca em destaque os professores, com seus saberes, suas práticas, suas identidades e suas experiências.

É necessário compreender a formação docente em sua complexidade, para além do ensinar o “saber” das áreas do conhecimento e o “saber” fazer técnico e tecnológico, considerar os múltiplos determinantes reflexivos, a contextualização e o sentido das ações. Ainda, requer que olhar para o profissional professor não seja através das lentes da lógica instrumentalizadora como estratégia para formação, de forma que a escola, a formação dos professores e a educação não se tornem um produto mercantil.

É importante destacar que o deslocamento do processo formativo para uma perspectiva da “epistemologia da prática” ou para uma “racionalidade técnica”, processos que convidam os professores a atuarem como meros replicadores de valores, de normas, diretrizes e decisões político curriculares, pode acarretar o esvaziamento da formação e da educação como um todo. Ainda, a dicotomia entre teoria e prática: o predomínio unicamente da teoria pode distanciar-se da realidade e a atenção focalizada exclusivamente na prática, sem fundamentos que a embasam, não serão eficazes no processo educativo.

O enfrentamento se dá com práticas formativas que contribuam para a emancipação profissional dos professores, com autonomia na produção dos seus saberes e dos seus valores, pois as transformações das práticas docentes se ampliam na medida em que o professor reflete sobre seus saberes e passa a ter consciência sobre a própria prática, articulando seus conhecimentos com os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

Por fim, o caminho percorrido e aqui apresentado, bem como os “achados” de nossa reflexão ao identificarmos e discutirmos entrecruzamentos entre saberes docentes e o pensamento pedagógico brasileiro nos remete a pensar “fendas” para a superação das tradições pedagógicas tecnicistas e neoliberais que estão vivas atualmente. Acreditamos que reconhecer a centralidade da escola nesse movimento e promover o compartilhamento de saberes individuais e coletivos em processos formativos colaborativos

pode representar uma tendência solidária, promotora de autonomia e de transformações.

Referências

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educ. Pesq.*, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... como e para quê? In: ENDIPE, 2006, Recife. *Educação Formal e Não Formal*. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 221-233.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v.33, n.3, p. 74-181, 2010.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educ. Soc.*, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>.

BASSO, S.S. *Desafios na docência: o trabalho com projetos e o Programa A União Faz a Vida*. 2021. Frederico Westphalen: URI, 2021.

BORGES, C.M. F.; TARDIF, M. Apresentação. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educ. Soc.*, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972>.

BORGES, C.M.F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

CARVALHO, C. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, C. et al. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Liber, 2007.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, P.R.; PASQUALLI, R. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: percepções e aproximações teóricas. *Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 23, n. 2, p. 229-238, 2022. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n2p%25p>.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Rev FAEEBA* v.22, n. 40, p. 145-154, 2013. doi: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). *Educ. Soc.*, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. *Cartografias do trabalho docente: cartografias do trabalho docente professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A.M. (Org.) *Cultura*,

formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa, 2005.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D.F.; GÜTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. *Comunicações*, v. 9, n. 1, p. 71-85, 2012. doi: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v19n1p71-85>.

GARCIA, C.M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7-22, 2009.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional.* São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências.* São Paulo: Cortez, 2009.

LAZZAROTTO, C.; BERNARDI, L.S. O “lugar” educação infantil: as infâncias e a contemporaneidade. *Eccos*, n. 59, p. 1-15, 2021. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13522>.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, H. *Gestão escolar e formação de gestores.* Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 195, 2005. doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas; 2003.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática.* Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Profissão professor.* Lisboa: Porto, 995.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores.* Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividades docentes.* São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-33.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teor. Educ.*, n. 4, p. 215-133, 1991.