

### **Alan Elias Silva**

Discente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (4P)  
da Universidade Federal do Paraná – (UFPR- Curitiba)  
E-mail: alan\_es@hotmail.com

### **Karine Karsten**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Paraná – (UFPR- Curitiba)  
professora da rede básica de ensino no município de Pinhais  
E-mail: karstenkarine@ufpr.com.br

## **RESUMO**

Objetiva-se debruçar uma discussão teórica dos processos formativos docentes, o qual lança mão dos conteúdos teóricos ao mesmo tempo em que considera os saberes práticos do professorado. Discute-se o que é saber para posteriormente articular a práxis integrada aos processos sociais, compreendendo que esta constitui-se como o espaço e o tempo de formação continuada para os formadores, afinal nela eles vão produzindo sua prática docente e se constituindo profissionalmente. Diante o exposto, este trabalho é exploratório, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, e busca refletir sobre a importância dos contextos acadêmico e político de formação de professores. Traz-se um à tona a necessidade de conhecer os espaços de reflexão sobre as aprendizagens constituídas na prática pedagógica de formadores em detrimento da atividade docente.

**Palavras-chave:** Formação docente; Saberes; Processos formativos.

## **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem é concebida neste estudo como um descritor inicial do processo de desenvolvimento profissional docente, assim como as políticas, os contextos e os processos formativos. Desse modo, os formadores, ao aprenderem sobre a atividade docente, ou refletirem sobre como aprendem a ser professor no contexto da prática pedagógica, estariam em processo de formação continuada, seja esta induzida ou auto motivada pela sua obrigatoriedade. A aprendizagem da docência e os processos institucionais nos quais ela pode ocorrer, se tornam elementos a se compreender a fim de fazer avançar a formação docente.

A questão central de que trata este estudo refere-se à formação docente continuada que promove o desenvolvimento profissional e organiza-se em torno da reflexão coletiva sobre as necessidades dos professores e das instituições. Dados os novos tempos, as formações requerem espaços inovativos, ao passo que, alertam os docentes a se inserirem na prática pedagógica, assumindo papéis mais amplos do que apenas ensinar conteúdo específico, e posturas que os desafiam, estimulando novas aprendizagens.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou como fonte de informações artigos, sites oficiais das instituições de ensino e livros. Tais fontes de informação caracterizam a utilização de documentos como a parte empírica da pesquisa, pois segundo Lüdke e André (1986), Oliveira (2007) e Flick (2009), um documento é todo material escrito que pode servir de fonte de informação. São exemplos de documentos citados pelos autores: fotos, comentários, e-mails, leis e regulamentos, vídeos, normas, reportagens, pareceres, boletos, cartas, históricos, memorandos, livros, diários pessoais, apostilas, autobiografias, jornais, revistas, discursos, áudios, roteiros de programas de rádio e televisão, carteira de trabalho, estatísticas, arquivos escolares e diversos documentos.

Diante da utilização de fonte de dados do tipo documental, esta pesquisa se caracteriza como um estudo documental em que o pesquisador deve entender e analisar os documentos. Ao optar por um documento em detrimento de outro, levou-se em consideração os seguintes fatores:

autenticidade (é genuíno e de origem inquestionável? É primário ou secundário?); credibilidade ou exatidão (não contém erros e distorções?); representatividade (é típico do seu tipo? Se não for, qual a extensão dessa não tipicidade?) e significação (é claro e compreensível?). (KRIPKA, et al, p.245, 2015).

Todos esses fatores apontados por Kripka (2015) foram levados em consideração, e a veracidade dos documentos foi creditada quando se encontrava mais um autor convergindo para as mesmas informações com palavras diferentes do encontrado no documento anterior.

Com a tentativa de discutir sobre a importância dos contextos acadêmico e político-sociais de formação continuada, que evidenciem espaços de reflexão sobre o envolvimento do professorado em sua própria formação; a presente investigação direcionou-se para abordagem argumentativa e interpretação utilizando-se para a busca dos descritores: “formação docente”, “prática docente” e “aprendizagem”.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Discorrer em formação para docentes, tende a uma reflexão sobre os saberes da docência. Tais saberes são constituídos não somente nas bases dos cursos de formação, mas todo o percurso escolar dos professores formados ou em formação. Ou seja, eles são adquiridos ao longo de suas vivências enquanto estudantes até suas experiências no desenvolvimento de prática em sala de aula.

Os saberes docentes são considerados importantes não só na formação do professor, mas também em sua prática, pois estes já trazem consigo valores pessoais e culturais, e durante a formação adquirem novos saberes inerentes à área de conhecimento do curso em formação. Ademais, constroem outras sabedorias através de sua prática docente, no sentido de complementar sua formação por meio de suas experiências na implementação dos conhecimentos e saberes teóricos e práticos adquiridos e/ou construídos ao longo da atuação (SILVA, 2009).

Para Tardif (2000), o saber que o professor obtém ao longo da vida escolar, traz consigo as premissas do que seja ensinar, pois nos anos iniciais de estudo o aluno vivencia profundamente o aprendizado. Porém, o que é saber? O termo “Saber” comumente é empregado de forma vulgar até em obras consideradas especializadas (BEILLEROT,

1996). Na língua francesa, por exemplo, o verbo “saber” possui aproximadamente 27 distintas designações, ou seja, é uma palavra com imensa polissemia.

De acordo com Beillerot (1989) o desenvolvimento palavra “saber” enquanto substantivo ocorreu primeiro com os latinos e posteriormente com os germânicos. No primeiro caso, o saber já foi compreendido como sentir o sabor, a propensão a algo bom, o que figuradamente transcrito seria semelhante a ser sensato. Atualmente, para esse mesmo povo o saber é organizar e disponibilizar algum conhecimento apreendido por estudos e/ou experiências; sendo o resultado gerado algo que tende ao estável, como um conceito, perene e conveniente e memorável (BEILLEROT, 1989). Já os germânicos diferenciam os termos conhecer (*knnen*) e saber (*wissen*), o sentido atribuído ao termo saber é o de vislumbrar, perceber, de administrar a percepção da forma e da imagem de um objeto. Portanto, derivada dessas duas vertentes, pode-se dizer que no pensamento europeu há duas fontes para o saber: a primeira que tem relação com a experiência e a sabedoria e a segunda que tem concordância com o ver, a forma, da dos objetos que levam ao discernimento (BEILLEROT, 1989).

Foucault trouxe uma nova perspectiva ao termo “saber” quando o relaciona à prática discursiva. Em suas palavras:

um saber é também o espaço dentro do qual o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos aos quais se refere em seu discurso (...); um saber é também um campo de coordenação e de subordinação de enunciados onde os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); enfim um saber se define pelas possibilidades de utilização e apropriação ofertadas pelo discurso. (FOUCAULT, *apud* BEILLEROT, 1989, p.179).

Nessa relação de apropriação e discurso, os linguistas reconhecem complexos níveis de saber, diferenciando o que é considerado: opinião, preconceito, superstição e falsos saberes. Por exemplo, o saber absoluto e o sacralizado são considerados saberes de senso comum. Portanto, o saber se constitui como uma ação (que pode ser por meio do discurso) que produz e se envolve com diversos elementos.

Charlot (2000) argumenta que o saber implica em atividades dos sujeitos, ademais das relações pessoais com o próprio sujeito e outros. Destarte, o saber existe somente quando há relação, ele não mantém-se por si só. Beillerot (1996) afirma que o “saber” aumenta conforme as práticas, e com o espírito de transformação. Logo, existe também uma proximidade entre os termos saber e poder (visto que ambos podem transformar o contexto). Assim, pode-se dizer que o sentido da palavra saber é “saber-fazer”.

Beillerot (1996) se apropria de outros autores para discutir o saber, e com Lacan ele apresenta o saber-fazer do sujeito submisso e o do sujeito livre ao saber do mestre, entre o saber-fazer e a episteme. A distinção entre ambos estaria em “saber como fazer” que é relativo a uma técnica de discurso e o segundo e o “saber-fazer” estando relacionado a uma técnica de transformação do meio; por exemplo, posso saber mentalmente como dirigir e não saber dirigir; saber como fazer, mas não saber fazer, ou seja, um saber descomprometido de sua execução. Pode-se expressar o saber-fazer não como apenas o proferir, mas a realização da prática. Destarte, este saber se concretiza na relação e realização, não tendo um fim em si mesmo.

Beillerot, *apud* Oliveira (2015) traça quatro características do saber, são elas:

- a) Está próximo do saber-fazer, pois ele necessita da práxis para existir; é a implementação do saber que vale e não seu acúmulo.
- b) Os saberes-fazer são práticas discursivas que se desenvolvem em uma realidade social, cultural e ambiental; eles se tornam práticas sociais de saberes, fontes de produção de símbolos e bens;

c) A práxis de saberes exige a consciência deles; o saber necessita de uma consciência do saber;

d) É na interação coletiva que ocorre as práticas sociais e discursos dos saberes.

É importante comentar que Beillerot (2000) apresenta que o termo “saber” recentemente agregou para si, como significação, os movimentos de emancipação dos grupos subalternos e classes não hegemônicas, como por exemplo: camponeses, mulheres, trabalhadores. São pessoas que lutam pelo reconhecimento de suas identidades e buscam um saber próprio.

Pode-se ainda diferenciar “saberes” de “saber”, Beillerot (2000) defende os primeiros como conjuntos de discursos e procedimentos constituídos e reconhecidos socialmente, sendo que estes com relação ao mundo natural e social e transforma-o. Quando os indivíduos se apropriam desses saberes eles tornam-se singulares, pois ele nunca é apreendido por inteiro, e sim uma fração dele. Assim, todo saber individual é parcial e tem relação com o psiquismo e socialização do indivíduo. Portanto, a palavra “saber” no singular, indica um fragmento dos conhecimentos que são produzidos pela humanidade.

A profissão de professor se dá em constante relação com o saber, tanto para se formar e continuar a sua formação quanto no processo de implementação da sua função. O professor se apropria dos conhecimentos acadêmicos e reconstrói-os na instituição escolar no processo de mediação do conhecimento. Este processo, de ensino pela mediação, não é uma mera reprodução, pois os saberes são didatizados, e nesse movimento eles já não são iguais aos primeiros saberes. Isso não significa que o saber é de menos valor ou simplista, mas sim é diferente, criado pelo professor no movimento da ação pedagógica.

Para um saber ser desenvolvido, pega-se um conceito e este é transformado para ser assimilável. Parte-se do concreto para chegar em uma abstração. Tal ação tem relação tanto com os conhecimentos da área específica com que se ensina como com a área pedagógica, sofrendo interferência da comunidade, da forma de pensar dos sujeitos envolvidos, das questões políticas entre outras.

Segundo o Tardif (2000) a preocupação sobre os saberes dos professores, especificamente, surgiu a partir de 1980, por meio de pesquisas variadas vindas do anglo saxão e posteriormente na Europa. O que o autor traz como saber é:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas relações com os alunos em sala de aula e como os outros autores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2000, p.12).

Ou seja, o saber dos professores está intimamente relacionado com os elementos de suas vidas e trabalho docente. Para esse autor tendemos a cair em dois perigos quando pensamos nos saberes dos professores. O primeiro deles é acreditar que esses saberes são todos processos mentais do sujeito. Isto é o que o autor chama de mentalismo, manifestada principalmente em vertentes de processo de ensino e aprendizagem como a teoria do processamento da informação entre outras.

Tardif (2000) defende que os saberes dos professores são sociais por que seus conhecimentos são compartilhados e formados por vários agentes, pessoas, regras dos estabelecimentos, programas, matérias a serem ensinadas, entre outros. Diante disso, apesar das ações dos professores parecerem particulares ou originais, elas só ganham sentido nas relações com o trabalho e/ou ambiente. Algo que legitima essa percepção são os grupos sociais que os professores participam na tomada de decisões acerca dos saberes (como o ministério da educação e universidades). “Um professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido

socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” (p. 12). Desse modo, os saberes selecionados pelo professor tendem a atender uma demanda social.

Outros três fatores que agregam para o reconhecimento do saber do professor como um produto social são: 1º que seu trabalho está diretamente ligado a formação dos sujeitos; 2º o que se ensina e como muda conforme as mudanças sociais e; 3º os saberes dos professores são apreendidos no decorrer do trabalho, progressivamente ao mesmo tempo que ele se integra no ambiente.

Diante da perspectiva de que o saber dos professores tem uma natureza social, Tardif (2000) nos alerta para não eliminarmos a parte dessa relação que representa o sujeito. O que ele chama de sociologismo a prática de desconsiderar a fala dos professores quanto ao seu trabalho, pois o saber dos professores está associado sempre a ideologias, culturas dominantes, fatores que não são intrínsecos ao sujeito. Ou seja, o estudo das sociedades responde pelo estudo do professor sozinho enquanto sujeito. “O saber do professor, parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são e o que fazem.” (p.16).

O pluralismo dos saberes docentes compõem um conjunto de saberes curriculares, experienciais e também profissionais, logo, se tornam imprescindíveis para a formação e profissionalização do professor. O saber do professor para a atividade prática, levando as mais diversas situações no cotidiano da escola como um todo, deve penetrar no conhecimento científico e, ao mesmo tempo, levar em consideração os conhecimentos adquiridos e produzidos durante sua vida, seja ela profissional ou pessoal. Deste modo, a formação docente embasada nos saberes científicos (teóricos e práticos) agrupada a uma prática edificada sob a ótica dos múltiplos saberes da docência, compõe uma formação profissional mais completa, proporcionando elementos significativos ao exercício da prática docente.

A complexidade da formação docente, perpassa o conjunto de saberes técnicos e teóricos que o docente adquire ao longo de sua formação, contudo, ficam distantes da realidade do ambiente profissional que atuará. No ato da atividade docente há uma gama de saberes práticos que são complementares à formação científica, pois eles necessitam da prática para existirem na academia, uma vez que, em situações adversas e conflituosas, o docente traz à tona os saberes próprios ou aqueles provenientes de suas experiências. Em outras palavras, os saberes pedagógicos também são aqueles que se desenvolvem na vivência do cotidiano escolar e, sobretudo, no ambiente da sala de aula, que são tão importantes quanto os saberes teóricos aprendidos na formação acadêmica (SILVA, 2009).

Portanto, a formação do professor deve contemplar, além da compreensão de teorias e práticas para o desenvolvimento de sua profissão docente, suas características pessoais para enfrentar e resolver as adversidades de que é constituído o fazer pedagógico. Bem como lhe proporcionar a reflexão sobre sua ação docente no sentido de avaliá-la e, conseqüentemente, melhorá-la.

Diante disso, percebe-se que a profissão docente requer uma formação também complexa, mas contínua, visto que saber ensinar é um processo contínuo e em constante mudança. Para tanto, os cursos de formação devem levar em consideração todos os saberes que o docente já traz consigo, desde suas vivências enquanto alunos, seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos e, seus saberes experiências construídos no exercício de sua prática. Nesse sentido, é preciso repensar a formação para professores em sua extensão para além das instituições formadoras, como nas escolas onde o futuro professor atuará. Assim, a formação docente ocorrerá de fato com os cursos de formação continuada e, principalmente, na sala de aula, que é o espaço de aprendizagem onde o aluno ensina ao professor a aprender a ensinar.

Tardif (2014), alude que os saberes para o ofício do docente são inequívocos à sua formação, constituídos desde a sua etapa escolar até a universidade, perpassando também

pelo contato com os professores com notória prática docente e das realidades implicadas no cotidiano do trabalho. A formação docente deve olhar para o contexto do trabalho ao levar em consideração a identidade do professorado, as experiências e a sua história de vida. Não se pode deixar as relações sociais que estão intrinsecamente ligadas entre o professor e demais agentes vivos, sobretudo das relações com os alunos.

Sob este pressuposto, os processos formativos, cujos objetivos são relacionados ao desenvolvimento dos professores, são empreendidos tanto por eles próprios a partir da sua prática, quanto pelos governos, com base em necessidades permanentes relacionadas ao ensino, ao currículo, às escolas, à aprendizagem e aos estudantes (SOUZA, 1996). Corroborando com esse pensamento, Silva (2009), diz que, com finalidades flutuantes, os processos de desenvolvimento dos professores podem ocorrer de maneira autônoma, na qual o professor busca o conhecimento. Ainda na visão do autor mencionado logo acima, a partir de programas de formação continuada, cujo interesse na constituição dos conhecimentos que os professores devem se apropriar orientam os currículos de formação de professores.

## DISCUSSÃO

A eficácia da formação profissional dos docentes não depende apenas dos cursos iniciais e/ou continuados nessa égide, mas de toda a sua carreira escolar. Assim, a base constituidora dessa formação são os saberes adquiridos e construídos que permeiam o seu fazer pedagógico. Por isso, sugere-se para os cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014).

Dentre os elementos que caracterizam a formação continuada, os conhecimentos dos professores, de acordo com Souza (1996) podem ser estudados, classificados e tipificados. E destacam que as experiências e saberes são constituídos na prática e integram os saberes docentes demonstrando, como Tardif (2000), que o conhecimento profissional da docência é plural, multifacetado e, por isso, complexo e amplo.

Com isso, tem-se a perspectiva da formação dos professores Tardif (2014) elenca três considerações. A primeira é associada ao reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos com direito a ter fala acerca de sua própria formação profissional, pois são estes que estão dentro da sala de aula que conhecem a realidade do ofício. A segunda embasa tal formação considerando os conhecimentos específicos da atuação docente, em outras palavras, é relacionar a formação com a prática real da atividade. Por fim, a terceira perspectiva é ligada à de reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, condicionando estratégias de formação reais na ação legítima e cotidiana do trabalho.

Privilegiar as concepções do espaço cotidiano do trabalho docente, nas lentes Souza (1996), é vivenciar as diferenças, as semelhanças e as contradições intrínsecas do ambiente. Essa heterogeneidade do trabalho ressignifica a condição das relações sociais presentes na atuação do ofício docente, além de prover da história de vida dos indivíduos e de sua narrativa escolar.

Nesse escopo, merecem atenção as definições de políticas públicas dos processos formativos que antes eram centralizados na visão simplista da lógica e conteúdos disciplinares sem nenhuma conexão prática cotidiana da ação profissional. Carece cada vez mais completar uma formação significativa em voga a aplicação prática do seu ofício, fomentando a realização do exercício da atividade docente de qualidade.

Reconhecer a fragilidade das políticas nos cursos de formação inicial e continuada, leva a discussão para um processo formativo mais consistente a fim de possibilitar

compreender holisticamente o campo de atuação e com aprofundamento as práticas que o cotidiano do ofício pede.

Entendendo a construção do saber como um processo transformador consciente e coletivo pergunta-se: Quais ações têm sido propiciadoras desses espaços e estimuladoras aos professores para que de fato ocorra esse processo? É muito comum escutar-se discursos de que para ser professor é necessário ter “amor a profissão”. Tal fator pode ser importante, mas ele reafirma a ideia de o professor ter que atuar como super-herói. Transpondo limites e não recebendo pelo árduo trabalho que exerce.

Necessita-se superar estes estereótipos que escondem em si a necessidade de condições de trabalho e qualificação. O processo transformador é intencional, e precisa ser planejado para ocorrer. Ou seja, é necessário políticas públicas diferentes que envolvam escola, comunidade, leis e universidades.

O tempo que o professor trabalha dentro de sala de aula deveria ser o mesmo que ele recebe para fazer o planejamento fora do horário da aula, pois o processo de idealizar o processo tende a levar até mais tempo do que a implementação em si. Somente com essa iniciativa seria possível criar grupos de trabalho, para que tais profissionais pudessem agir de forma mais coletiva, com discussões que possibilitassem a criação de espaços de aprendizagem dos conceitos como uma parte do processo e não um fim dele mesmo em si. É necessário um trabalho contínuo para que isso ocorra, o que significa, que formações pontuais em que o professor é mero espectador, não o movem a caminho do saber. Afinal, como discutido o saber precisa da ação para existir. Nas palavras de Beillerot apud Oliveira (2015):

Não há saber em si, todo saber é ato e não essência, em consequência, o saber consiste em uma atividade cognitiva. Comparando o saber a um livro, ele é um objeto morto, sua importância é o potencial que representa no trabalho do leitor, o saber não é o conteúdo do livro e sim a atividade mental do leitor. Saber semelhante a “ter” e “dizer” se opõe ao “pensar”, “fazer” e “agir”. Saber alguma coisa não é possuir essa coisa, mas sim poder fazer algo a partir dele. Saber como processo de trabalho não pode ser confundido com o resultado momentâneo deste trabalho, pois saber é ação de transformação do sujeito para que possa transformar o mundo.

Ou seja, a formação continuada precisa ser com a escola, ela não pode ser totalmente pautada na prática pela prática e nem somente na teoria. É uma via de mão dupla que se constrói em coletividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura e as pesquisas educacionais sobre formação docente têm indicado que se faz necessário, para se formar novos licenciados, currículos e ações que priorizem uma efetiva relação entre teoria e prática. Já é sabido, portanto, da necessidade de se pensar um novo espaço escolar que seja para além do ensino tradicional, mas que fomente aos debates, às reflexões dos conhecimentos, trocas de experiências que devem ser valorizadas à luz de uma formação docente.

Nesse contexto, o trabalho realizado, destaca a importância de uma reflexão sobre a formação docente, que nos cursos de formação contemple a fora do conhecimento científico. Além disso, buscou-se ponderar que os saberes da docência são imprescindíveis ao ato da atividade. Visto que cada profissão, há suas características apoiadas nos saberes pessoais que são suportes na experiência profissional ao longo de sua vida. Assim, ao discutir a visão dicotômica com base em lentes teóricas acerca da formação do professor, identificou-se também as implicações no processo de ensino-aprendizagem dos saberes da docência em sua prática de atividade. Uma outra análise realizada no trabalho foi a

necessidade de ser levado em consideração, dentro da formação docente, as práticas pedagógicas com base nos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

A problemática do trabalho se debruçou numa dimensão geral acerca do processo de formação docente. Mesmo sabendo que a investigação científica não é nenhuma novidade, muito embora, acredita-se que realizar o mesmo é justificável pelo esforço que visa a contribuições para uma formação docente alinhada aos saberes docentes. Sendo assim, trouxe uma reflexão sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação docente, com foco na permissão das práticas docentes possibilitando inovações no percurso formativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILLEROT, J. Rapport au savoir : origines et extension de la notion. In: BEILLEROT, J; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C. ; MOSCONI, N. **Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques**. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989, p. 165-202.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KRIPKA, R. M. S. SCHELLER, M. BONATO, D.L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research. **4º Congresso Ibero-Americano em Investigação. Qualitativa** (IV CIAIQ 2015) At: Aracajú, SE, BR. Volume: Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 2. (2015).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2019.



SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor!**: representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, O. B. Saber e Conhecimento: algumas definições. **Relatório de pós-doutorado**. Relações com o saber na formação de professor de ciências, Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil. 2015.