

OS SABERES DOCENTES OU SABERES DOS PROFESSORES¹

TEACHING KNOWLEDGE OR TEACHERS' KNOWLEDGE

Emmanuel Ribeiro Cunha
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O texto discute a importância dos saberes docentes necessários para a prática pedagógica dos professores. Toma como referência os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Expõe as concepções de 'saber' sob a ótica de Bombassaro (1992), Furió (1994) e Gauthier et al (1996), e destaca a importância do saber da experiência como saber construído na prática do professor. Conclui reconhecendo que a sistematização dos saberes docentes poderá contribuir para a construção de uma identidade *profissional* dos professores, indispensável para o estatuto da *profissionalização docente*.

Palavras-chave: Saberes. Saberes Docentes. Professores. Profissionalização Docente.

Abstract

The paper discusses the importance of the teaching knowledge required to the teacher's pedagogic skills. It takes as reference the works of Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani(1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) and Pimenta(1999), who have searched to display the importance of this subject to the formation, performance and development of the teachers. It shows the concepts of "knowledge" in the sight of Bombassaro (1992), Furió (1994) e Gauthier et al (1996), and it highlights the importance of the knowledge and of experience as a knowledge built in the teacher's practice. It concludes recognizing that the systematization of the teacher's knowledge can contribute to the construction of the teachers' professional identify, which is indispensable to the statute of the teacher's professionalizing.

Keywords: Knowledge. Teaching Knowledge. Teachers. Teacher's Professionalizing.

¹ O texto é parte integrante da Tese de Doutorado em Educação defendida em 05 de maio de 2003, perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sob a orientação do Prof. Dr. Isauro Béltran Núñez.

Introdução

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al, 2001, p. 152), afirma que

a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Sob esta ótica, muito se espera dos professores e muito lhes será exigido, pois "a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável" (DELORS et al, 2001, p. 152).

O Relatório reconhece que "a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI" (DELORS et al, 2001, p. 152). Sob este enfoque, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que

é notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

A partir da comprovação de que o professor tem um papel central a de-

sempenhar na educação que se espera para o século XXI, cabem aqui duas perguntas: o que é necessário *saber* para ensinar? Que *saberes* devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? Essas perguntas devem conduzir a discussão sobre *o saber profissional* dos professores.

Esses saberes aqui denominados *saberes docentes* ou *saberes dos professores* têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que procuram mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Destacamos, também, a contribuição de Paulo Freire que, em sua *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), nos deixou um excelente estudo que traz suas reflexões sobre o tema.

O campo de pesquisa dos saberes docentes é imenso e nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial. As pesquisas sobre os saberes docentes como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino e, da profissionalização docente, surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990.

Segundo Campelo (2001, p. 51), apesar de utilizarem diversas nomenclaturas para designar esses saberes, os estudos sobre essa questão pretendem contribuir para:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Neste sentido, Borges (2002) afirma que são necessárias algumas demarcações, para evidenciar a forma como

os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas, pois sob expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, diversos estudos abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Ao iniciar esta discussão, acreditamos que é importante mostrar algumas concepções sobre a expressão 'saber'. Este será o foco do próximo item.

As Concepções sobre 'Saber'

Um dos autores que trazemos para iniciar a discussão sobre as concepções de Saber, é Bombassaro (1992). O autor nos mostra que a palavra 'saber' pode ser usada em diversos contextos e diversos modos. Para Platão, 'saber' denota uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (episteme), enquanto para Kant, é um ter por verdadeiro suficiente, tanto subjetivo como objetivamente.

Bombassaro (1992, p. 20) registra dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão 'saber'. O primeiro está ligado à crença, já que 'saber' implica em 'crer'. Neste caso, 'saber que' significa 'crer em'. Este sentido revela uma forma 'proposicional', pois o conteúdo "é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa", mas que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O outro modo de interpretação do 'saber', está relacionado ao 'poder'. Neste caso, dizer que 'se sabe' equivale a dizer que 'se pode'. Bombassaro (1992) assinala que, no primeiro caso, o 'saber/crer' está ligado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o 'saber/poder' está ligado à habilidade e à disposição.

Assim, segundo Bombassaro (1992), a noção de saber indica: 'ser capaz de', 'compreender', 'dominar uma técnica', 'poder manusear', 'poder compreender', remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser

produzida.

Uma segunda concepção de 'saber' pode ser encontrada em Furió (1994) que do ponto de vista filosófico, assinala que os saberes ou conhecimentos podem ser classificados em três grupos:

conhecimento declarativo - também chamado descritivo ou factual, por meio do qual sabemos expressar em forma de proposições o que acontece ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saber ou conhecimento procura responder ao que é o que acontece, de forma descritiva;

conhecimento processual ou procedimental - relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, se demonstram por meio da ação de um saber-fazer. Este tipo de conhecimento se manifesta quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, se pode demonstrar fazendo-a. Existe também quando se expressam os argumentos de uma resposta em forma proposicional;

conhecimento explicativo - que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas) que dão significado e profundidade aos dois tipos de conhecimentos anteriores e se caracteriza por seu poder predicativo. Este tipo de conhecimento responde ao por que dos fatos, conceitos etc., e pode ser considerado um pensamento causal.

Tratando do mesmo tema, Gauthier et al (1998) afirmam que a noção de 'saber' foi definida a partir de três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o 'saber' originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as idéias preconcebidas. Nesse sentido, 'saber' é deter uma

certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade.

A concepção que associa o 'saber' ao juízo, mostra que o 'saber' é um juízo verdadeiro que não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas é a consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno. O 'saber' se encontra unicamente nos juízos de fato.

Outra concepção considera a argumentação como lugar do 'saber', definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, geralmente, por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Por essa ótica, 'saber' alguma coisa não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas, necessariamente, implica a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo. Segundo os autores, esta concepção ultrapassa o terreno da subjetividade para alcançar o da inter-subjetividade; ultrapassa o terreno da relação de correspondência com o real para atingir a relação com o outro. Segundo este aspecto, o 'saber' se encontra também no discurso normativo, pois pode-se argumentar sobre a sua validade.

Considerando a noção de 'saber' como habilidade/disposição, expressa por Bombassaro (1992), chegamos à noção de *saberes docentes* ou *saberes dos professores*. Portanto, iremos no próximo item discutir a seguinte questão: quais são os saberes necessários à prática do professor?

Os Saberes Necessários à Prática do Professor

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que,

portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

Esta *pluridimensionalidade* do 'saber profissional' dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados".

Entretanto, é preciso perguntar: por que o 'saber profissional' dos professores, os *saberes docentes*, são constituídos por vários 'saberes'? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*. Desse modo, essa *mescla de saberes*, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário *saber para ensinar*.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999) ao

tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos 'saberes dos professores', referidos por ela como 'saberes da docência', é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* - referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc.) e, os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do 'ensinar'. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário *saber para ensinar*.

A autora incorpora ao que denomina 'saberes do conhecimento' os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos 'saberes da experiência' destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos - futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência.

Gauthier et al (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que vivenciam uma outra realidade educacional/escolar, têm apresentado uma significativa produção no campo dos *saberes dos professores*. Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história e com ori-

gem que remonta à Grécia antiga, Gauthier et al (1998) sustentam que este ofício ainda mantém em nossos dias, um papel fundamental para as sociedades humanas. Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, "mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos" (GAUTHIER et al, 1998, p. 17).

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente *saber* para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem "o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças" (GAUTHIER et al, 1998, p. 17-8). Estas pesquisas, afirmam os autores, somente nos últimos vinte anos começaram a ser desenvolvidas, principalmente na América e Europa, mas "os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado" (idem, p. 19).

Entretanto essas pesquisas são importantes, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto *repertório de conhecimentos* próprios ao ensino, e que o conhecimento desse *repertório* é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. O conhecimento desse *repertório*, segundo os autores, poderá contribuir para minimizar o impacto de certas idéias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais "prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo" (idem, p. 25).

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de 'saberes dos professores': os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares*, os *saberes das ciências da educação*, os *saberes da tradição pedagógica*, os *saberes experienciais* e os *saberes da ação pedagógica*. Esses

saberes necessários ao ensino, formariam uma *espécie de reservatório* no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

A categorização feita por Gauthier et al (1998) é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, é discutível a menção de que estes saberes formam uma *espécie de reservatório no qual o professor se abastece*. A afirmação dos autores deixa transparecer que os saberes estão disponíveis em um móvel/armário com várias gavetas, ao qual o professor deverá recorrer sempre que precise usar um determinado saber. Nós, professores, bem o sabemos que não é assim, tão simples, ir ao armário e retirar o *saber* que precisamos usar em determinada situação de ensino.

Os *saberes necessários ao ensino* são reelaborados e construídos pelos professores "em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus *saberes necessários ao ensino*.

Desse modo, os *saberes dos professores* aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares* e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Com referência aos *saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada*, Saviani (1996, p. 147), ao se referir a esses saberes que configuram o trabalho do *educador* - noção que para o autor ultrapassa a de professor, visto que "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", constitui o trabalho

educativo que é próprio do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de 'saberes': o *saber atitudinal*, o *saber crítico-contextual*, os *saberes específicos*, o *saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*, entendendo que são esses os *saberes* que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (idem, p. 145) alerta para o fato de que o *educador é aquele que educa*, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os *saberes* implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: "em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador".

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os *tipos de saberes* que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Para melhor visualização dos *saberes docentes ou dos professores*, até aqui categorizados, foi elaborado o quadro a seguir que mostra esta categorização.

QUADRO 1- CATEGORIZAÇÃO DOS 'SABERES DOCENTES OU DOS PROFESSORES'

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico- contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Um dos *saberes* que os autores citados apontam, à exceção de Saviani (1966), como *saberes necessários ao ensino*, são os *saberes da experiência*. Entretanto, entre eles, há certa diferenciação. Esta diferenciação será por nós tratada a seguir.

Os saberes da experiência como componente da prática do professor

Enquanto para Gauthier et al (1998) os *saberes da experiência* são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses *saberes* formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Para Pimenta (1999), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Já para Porlán Ariza et al (1997), os *saberes da experiência* se referem aos saberes produzidos pelos professores no exercício da docência; brotam da experiência e são por ela validados; podem se manifestar como crenças explícitas, ima-

gens, metáforas e princípios de atuação.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um 'saber plural'.

O que caracteriza o saber da experiência ou 'saber prático' é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira".

Desta forma, é importante que

possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre *saberes de experiência* e *saberes da experiência*. Para os autores, os *saberes de experiência* se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os *saberes da experiência* são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Os autores aqui indicados mostram a importância dos diversos 'saberes dos professores'. Entretanto, consideram que os saberes construídos na prática dos professores são 'saberes emergentes', os quais precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descartam, também, os saberes da experiência que possibilitam suprir em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação.

Considerações Finais

Não temos nenhuma dúvida da importância dos *saberes docentes* para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da matéria de ensino como na gestão das salas de aula. Consideramos que as contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância para *orientar* o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos *saberes docentes necessários ao ensino*.

No que se refere à luta pela profissionalização do ensino, entendemos que é necessária uma maior divulgação dos saberes mobilizados/construídos pelos professores na prática pedagógica das salas de aula, em especial os saberes da experiência, visto que a profissionalização envolve não só uma dimensão epis-

temológica (natureza dos saberes envolvidos), mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da *profissionalização docente*.

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Referências

- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação Básica de 5ª. a 8ª. série e seus saberes profissionais*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- CAMPELO, Maria Estela Costa H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURIÓ, C.J. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, [s.l.], v.12, n.2, p.188-199, 1994.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da*

docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PORLÁN ARIZA R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, [s.l.], v. 15, n.2, p. 155-171, 1997.

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

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais ...*. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, 2000b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

Emmanuel Ribeiro Cunha

Professor Adjunto da UEPA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado; pesquisa obre Formação de Professores.

E-mail: emmanuelcunha@yahoo.com.br

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006

