



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

LUCAS DE OLIVEIRA HILÁRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DUAS  
PERSPECTIVAS: DO NEOLIBERAL À  
EPSTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE**

BELO HORIZONTE

2009

**LUCAS DE OLIVEIRA HILÁRIO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DUAS  
PERSPECTIVAS: DO NEOLIBERAL À  
EPSTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles(as) que me oportunizaram, experiências, questionamentos, diálogos, dúvidas e incertezas, pois desta forma me aguçaram para a busca do conhecimento, o que de fato foi de grande importância para a conclusão do curso.

Aos meus pais,  
pela compreensão e o estímulo  
em todos os momentos.

Aos professores,  
todos sem exceção, os quais possibilitaram sínteses divergentes  
sobre o ser professor.

Aos Companheiros  
do Pé de Cachorro, pelos debates políticos,  
possibilitando postura crítica, autônoma e  
emancipada, e claro pelas peladas bárbaras.

À Dafne, pelo amor  
e compreensão, e por que não pelos  
conflitos e soluções.

À Wendel Gomes,  
pela confiança e experiência.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Orientador Prof.Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, pelo incentivo, atenção e conhecimento atribuídos a este trabalho.

Ao “pessoal do lúdico”, pelos momentos verdadeiramente de uma prática educacional que se presta à humanidade.

À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, pela formação.

"Há anos que as políticas educativas dos sucessivos governos têm privilegiado a mudança em detrimento da melhoria. Ora estes caminhos são muitos distintos. O paradigma da mudança repousa na iluminação dos detentores momentâneos do poder que, possuídos de uma divinal chama, decretam e despacham a toda a hora as mudanças. E estas ocorrem, fatalmente, no dia decretado. Por sua vez, o paradigma da melhoria assenta numa acção humilde, determinada e persistente de cada escola, envolvendo, sobretudo professores, alunos e pais que, partindo da análise das suas fragilidades e potencialidades, ousam estabelecer e percorrer compromissos de melhoria gradual. A primeira via gera irresponsabilidade, a segunda sustenta-se na responsabilidade."

Joaquim Azevedo.

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. LENTES NEOLIBERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.</b> .....	<b>7</b>
1.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA NEOLIBERAL.....	11
1.2 A EDUCAÇÃO SOBRE A ÓTICA DA QUALIDADE, EFICIENCIA E PRODUTIVIDADE NEOLIBERAL. ....	14
1.3 PROFESSORES: DE CULPANDOS A SALVADORES .....	19
1.4 PROFISSIONALIZAÇÃO E COMPENTÊNCIAS, A CRIAÇÃO DOS NOVOS DOCENTES.....	21
<b>2. OS PROFESSORES COMO SUJEITOS DA PRÁTICA.</b> .....	<b>28</b>
2.1 SABERES DOCENTES .....	31
2.1.1 OS SABERES EXPERIENCIAIS .....	38
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>4. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

Proponho com este estudo trazer subsídios para a compreensão da formação de professores, que aqui se apresentará sob duas perspectivas diferentes. Uma primeira que se prestará à formação de professores vinculada à uma política neoliberal. E outra que se debruçará sobre os estudos da epistemologia da prática docente<sup>1</sup>, que diz respeito à importância dos saberes docentes no processo de formação docente, problematizando a importância da prática pedagógica na produção e apropriação de saberes. Desta forma, este trabalho também terá como objeto de estudo a prática pedagógica na formação de professores, no sentido de investigar qual a relevância deste momento na formação de professores.

Nutrido de questionamentos a respeito dos professores e sua formação, de como se forma um professor? Quais os saberes necessários para essa formação? Qual a importância de se garantir momentos de prática nessa formação? É que fui desenhando este trabalho, uma vez que estes questionamentos sempre fizeram presença em minha formação.

No curso de licenciatura em Educação Física na UFMG, frequentemente, escuto de alguns colegas, tanto estudantes quanto já formados, que o curso não dava conta de formar professores, pois as teorias aprendidas ali, não davam conta da realidade de uma prática pedagógica. Entre os colegas formados a fala que se destacava era, “formei e não sei dar aula. Passei quatro anos estudando para ser professor e agora que formei, ainda não o sou.” Essas falas foram tomando proporções em minhas reflexões, preocupado e interessado na questão de como se forma um professor, desenvolvi este trabalho que está longe de encerrar meus questionamentos.

---

<sup>1</sup> estudo do conjunto dos saberes (os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.) utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10)

Acreditando que ser professor não é somente “Vocação”, mas também preparação, não é somente aplicar teorias, mas também problematiza-las, produzi-las, não é somente reproduzir ações eficazes, mas também ações refletidas e situadas, que me interessa na investigação da formação de professores como momento que possibilita o docente desenvolver saberes, conhecimentos, habilidades e competências. Pois, o que sinto é que por muito, os professores foram, e às vezes, ainda são entendidos como técnicos, àqueles que vão reproduzir modelos, desconsiderando o contexto e os sujeitos, empobrecendo dessa forma a prática pedagógica.

Pondero, com isso, que a formação de professores pode ser muito rica se, os professores passarem a ser considerados em sua formação, se suas práticas sociais passarem a ser entendidas também como momento importante de formação e produção de saberes, rompendo com a idéia de que o saber está vinculado somente ao campo teórico, desvalorizando assim, o saber da prática, o saber produzindo pelo professor que reflete sua ação.

Para tanto, divido este trabalho em três momentos. O primeiro capítulo do trabalho se presta a anunciar um momento importante para a formação de professores, o momento da reforma educacional, com isso, o caminho que percorro será no sentido de mostrar como que o cenário da crise econômica mundial compreendida entre as décadas de 60 e 80 dialoga com a educação, os professores e sua formação, pois nesse contexto houve grandes esforços para se profissionalizar e qualificar a formação de professores, aumentando as produções que pretendiam investigar o tema.

Já o segundo capítulo, traz o entendimento da epistemologia da prática como alternativa à formação de professores, uma vez que, no modelo pretendido pela reforma educacional tínhamos uma formação, ainda que considerasse a prática como momento importante, o fazia de forma instrumental. Para este debate, o autor Tardif

será uma referência, pois desenvolve pesquisas que compreende os professores como sujeitos de suas práticas e possuidores de conhecimentos advindos de suas práticas pedagógicas refletindo a importância da sistematização e valorização desses saberes, para que assim eles possam compor e qualificar sua formação.

Nas reflexões finais, procurarei esboçar de forma geral a compreensão que foi possível ter sobre a formação de professores neste contexto de reforma educacional, e de desenvolvimento de propostas para a formação de professores. Com isso farei reflexões acerca do modelo de formação pretendido pelas políticas neoliberais em diálogo a outros entendimentos de formação de professores.

## **1. LENTES NEOLIBERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Este capítulo trará questões do contexto das décadas de 60, 70, 80 e 90, nas quais se instala uma crise econômica e estatal que se desemboca na denúncia da ineficiência da educação e dos docentes. O percurso aqui desenvolvido terá a intenção de contextualizar o momento no qual a formação de professores se torna foco de uma política, tendo destacado sua importância para a qualificação da educação.

A formação de professores tem ganhado uma atenção especial no debate acadêmico do campo educacional, uma vez que, este tem sido considerado momento importante nos esforços feitos para qualificar a educação. Preocupados em qualificar o sistema educacional brasileiro, após vários questionamentos sobre a escola e os professores, o debate no campo da educação teve o olhar voltado para a formação de professores. Weber (2000, 2003) abordando a temática, disse que a questão da formação de professores no Brasil volta a ganhar relevo a partir do momento em que se impõe no debate educacional a discussão sobre qualidade do ensino e o reconhecimento dos professores como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira. Aqui, cabe ressaltar, de acordo com Marrach (1996) que este momento de qualificação de educação esteve fortemente relacionado com o modelo de reforma educacional neoliberal, pensado a partir da década de 90 no Brasil. Portanto antes de falar da reforma propriamente dita e suas conseqüências e desdobramentos para a formação de professores, acho importante discorrer sobre como se construiu o debate sobre crise do sistema educacional.

Este capítulo será dividido em três partes, que no conjunto ilustrará a crise do estado do bem-estar, o surgimento de uma política neoliberal, a vinculação desta política à educação e a formação de professores.

A primeira parte deste capítulo tratará de questões relativas ao momento de crise econômica, crise do estado de bem-estar social com denúncia ao papel do estado na sociedade, e com isso o surgimento de uma política neoliberal como alternativa de uma saída desta crise. A segunda parte terá o foco na denúncia de uma ineficiência educacional, que necessitará de uma qualificação somente possível pela proposta neoliberal. Já a terceira parte deste capítulo, trata de como se toma corpo as preocupações com a formação de professores no contexto de qualificação educacional, dando foco nas propostas de profissionalização e competência docente para o desenvolvimento de uma docência eficiente.

### 1.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA NEOLIBERAL

Paul Singer (1995) em seu texto, Poder, política e educação, discutindo a questão do surgimento do neoliberalismo, diz que entre as décadas de 30 à década de 60, a democracia foi garantindo espaço na ideologia liberal, que acabou aceitando as principais conquistas democráticas. E que por conta disto se classificou a direita antifascista como liberal democrática. Foi neste contexto de fusão do liberalismo com a democracia que se torna realidade o Estado de bem-estar social nos países mais capitalistas e adiantados. Porém este Estado de bem-estar social tem sua crise manifesta em meados da década de 70, concomitantemente com o surgimento de uma força liberal anti-democrática, nomeada de neoliberalismo. Singer, afirma que a crise do Estado de bem-estar social preparou o terreno para a ascensão do neoliberalismo.

O autor diz que a crise do Estado de bem-estar social teve alicerce no primeiro choque do petróleo, encerrando aí o período conhecido com “*anos dourados do capitalismo*, caracterizado por taxas elevadas, historicamente as mais altas, de crescimento da produção e da produtividade, por pleno emprego e intenso aumento do consumo [...] as classes trabalhadoras foram arrancadas de sua pobreza ancestral e passaram a usufruir níveis de consumo comparáveis aos das classes até então privilegiadas.” (Singer, 1995, p.9). Com a crise do petróleo, encerra-se os anos dourados, caindo o crescimento da produção e produtividade, o desemprego voltou ao cenário, havendo amplo crescimento dos déficits nas contas público, foi então nesse cenário que se desenvolve a crise do Estado de bem-estar social, com a denúncia dos serviços sociais do Estado, que não possuía mais verbas para garantia destes serviços: gastos com os desempregados; aposentadorias; e saúde do cidadão.

É claro que a crise do Estado de bem-estar social, induzida pela piora do desempenho econômico, foi em seguida fortemente agravada pelos cortes de verbas para os serviços sociais (inclusive ensino) que as políticas de ajuste estrutural passaram a impor. Nos países com governos neoliberais, o aumento da demanda pelos serviços sociais do Estado foi respondido com a restrição de recursos para os mesmos, o que só podia resultar em déficit de atendimento, em congestionamento dos equipamentos e finalmente em perda brutal de qualidade dos serviços prestados. Ficou evidente para a opinião pública que os serviços sociais de Estado estavam deixando de corresponder às necessidades e, portanto precisavam de ser reformados. E o neoliberalismo estava com propostas prontas de reformas, o que originou o presente debate na área da educação e outros análogos em outras áreas. (Singer, 1995, p. 9 e 10).

Estava criada então a situação de crise do Estado de bem-estar social, e com ela a crise do liberalismo democrático, fazendo emergir certezas que, de acordo com

Singer (1995), somente seria possível sair da crise com a recuperação do crescimento econômico e do equilíbrio orçamentário.

O neoliberalismo surgiu então neste cenário associado à idéia de alternativa de uma saída positiva dessa crise que se instalou nas décadas de 60 e 70.

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. (Gentili, 1996, P.1)

Para Marrach (1996) o neoliberalismo se constituiu priorizando os direitos do consumidor em relação aos direitos públicos e democráticos, contestando assim a participação do Estado na garantia dos direitos sociais. Um dos direitos sociais duramente criticados pelo sistema neoliberal, e que no momento o que mais importa para a discussão deste trabalho, diz respeito ao sistema educacional.

Para Singer (1995) foi no contexto dessas mudanças que se inseriu a atual crise do sistema escolar, motivada tanto pelo corte de verbas, baixos salários, perda conseqüente de pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino, quanto pelo o que o autor chama de alienação do ensino escolar das novas características do mercado de trabalho e do panorama político e social. Neste ponto de vista o sistema escolar passava a ser, principalmente, um sistema determinado pelo mercado de trabalho. Assumindo dessa forma, características mercadológicas desta política: eficiência, produtividade e qualidade, assim como veremos no texto que se segue.

## 1.2 EDUCAÇÃO SOBRE A ÓTICA DA QUALIDADE, EFICIÊNCIA E PRODUTIVIDADE NEOLIBERAL.

No Brasil a política neoliberal surge a partir da década de 90 fortemente vinculada à educação. Shiroma & Evangelista (2003) dizem que a década de 90, no Brasil, foi inaugurada sob o signo das reformas e que um dos setores priorizados foi a educação. Vinculada a recomendações dos organismos multilaterais<sup>2</sup> (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC, entre outros), de acordo com Malanchen & Vieira (2006), as reformas educacionais no Brasil tiveram como objetivo “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.” Neste sentido a educação passa a ser entendida no discurso neoliberal como mercadoria, e por tanto deveria seguir as regras do mercado, “exigindo maior eficiência e produtividade” (Malanchen & Vieira, 2006, p. 2)

Dessa forma, a redefinição do papel do Estado gera uma alteração na configuração da própria educação nacional. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade de consumo. (2006)

O discurso da política neoliberal é de transferir as leis que regem o mercado para a educação, transformando as escolas em empresas e com isso construir o discurso da qualificação educacional. O neoliberalismo na visão de Gentili (1996) formula um conceito de qualidade decorrente das práticas empresariais e o transfere sem mediação para a educação, fazendo com que as escolas fossem pensadas como empresas produtivas. Este discurso leva então ao entendimento de eficiência, produtividade e qualidade. É justamente aí que se aloca a justificativa para a saída da crise educacional.

---

<sup>2</sup> Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de Onu, Unesco, Unicef, FMI, Bird, Opas e OMS.

Pois de acordo com Shiroma & Evangelista (2006) a crise educacional era decorrência da defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional.

Para Malanchen & Vieira (2006) a crise educacional foi traduzida em crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema, fazendo com que as reformas educacionais brasileiras fossem articuladas com discursos empresariais de qualidade. Logo, a reforma do sistema de ensino no Brasil passou a ganhar relevo no momento em que o discurso neoliberal aponta o fracasso e a solução para sistema gestado pelo estado.

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu a crise da educação à ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação de professores, currículos inadequados, falta de insumo, entre outros. Assim foi apontada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada à idéia de modernização dos sistemas. (Malanchem & Vieira, 2006)

Na visão de Shiroma & Evangelista:

Lembremos que se difundiram, no final dos anos de 1980, visões sobre a construção do fracasso escolar e da produção dos excluídos da escola que, embora reconhecessem a existência de problemas educacionais de toda ordem, desoneravam o aluno da responsabilidade individual pelo fracasso. O movimento que se seguiu foi a constatação de que existia uma crise educacional. Enquanto o capitalismo em nível mundial enfrentava crises e passava por reestruturação na busca de assegurar hegemonia, uma abordagem reducionista tentava convencer os educadores de que a origem da crise estava na ineficiência da escola, como já referido. A solução proposta se apoiava no exemplo “bem sucedido” das empresas que haviam superado a crise, recuperando sua eficiência, aumentando os níveis de produtividade e qualidade. Rapidamente os princípios e conceitos empresariais foram importados por algumas autoridades

educacionais que, acreditando ou não, fizeram a propaganda das escolas eficazes. (2003)

E foi assim, depois da reafirmação do momento de crise educacional, faltava a articulação de uma saída da crise, isto foi feito então por meio dos princípios mercadológicos, para Marrach (1996) a retórica neoliberal atribuiu um papel estratégico à educação para a saída da crise, que tinham três objetivos: atrelar a educação escolar à preparação para o mercado; tornar a escola como meio de transmissão dos princípios neoliberais; e fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Outra contribuição da autora, para exemplificar essa alusão ao mercado, diz respeito à problemática questão de estímulo da competição mercadológica pelo neoliberalismo nas instituições escolares como forma de melhorar a qualidade do ensino. Shiroma & Evangelista (2003) tratando do mesmo tema, levantam algo mais problemático, ao dizerem que esta competição juntamente com um sistema de avaliação criado para identificar as melhores escolas, renderia em estímulos financeiros. Este fenômeno para os autores foi tratado como “darwinismo social” que traria desastrosas conseqüências para as escolas.

A reforma do sistema educacional, em termos mundiais, sugeridos pelos organismos multilaterais, propõe uma qualificação para o trabalho; a busca por um sistema de educação bem estruturado; a busca de padrões educacionais mundiais únicos; o uso da informática e a educação à distância como forma de diminuir custos e atingir mais pessoas; o assentamento no tripé equidade, qualidade e redução das distancias entre reforma educativa e reforma das estruturas econômicas, o alinhamento entre escola e empresa, conteúdos ensinados e exigência do mercado. (Dotta & Ristow, 2007)

De acordo com Singer (1995) em seu texto Poder, política e educação haviam dois discursos principais com possibilidade de saída da crise: um democrático e outro produtivista.

A primeira posição destacada pelo autor como sendo *civil democrática* compreende o “processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia.” (1995). Assim o processo educativo seria centrado no aluno da classe desprivilegiada proporcionando o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. Neste entendimento, a grande questão era a preocupação pela autonomia do educando, criando nele o entendimento de auto-formação de sua consciência para a liberdade. Singer ainda diz que a reforma democrática, para ter efeito, deveria preocupar-se com as críticas neoliberais aos serviços sociais do Estado, uma vez que essas críticas tinham base na realidade. E ainda, que a “reforma educacional democrática teria de ter engenhosidade suficiente para combinar um processo educativo não-mercantilizado com combate ao paternalismo, à ineficiência e ao corporativismo denunciado pela posição produtivista.” (1995)

A posição produtivista, assumida também como alternativa de reforma educacional surge da crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado. As principais críticas no discurso produtivista de denúncia aos serviços sociais, se baseavam no paternalismo, compreendido como auxílio aos desempregados, às mães solteiras, entre outros, acreditando que essa política estimulava o desempregado a continuar desempregado, mulheres solteiras a se engravidarem, o que não causava mudança significativamente positivas na sociedade. Outra denúncia associada à posição produtivista estava asentada na ineficiência, pois os serviços públicos não apresentavam incentivos ao aumento da produtividade dos funcionários ou da eficiência no uso dos recursos. O corporativismo também se constituía como uma denúncia, essa crítica se baseava em pressionar o poder público no sentido de ampliar os referidos serviços e aumentar as dotações orçamentárias que os sustentam.

Assentados nestas três críticas: paternalista, de ineficiência e corporativista, a posição *produtivista*, que se contrapõe a visão *civil democrática*, entende que “a educação, sobretudo escolar seria a preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (1995)

Educar seria prioritariamente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. [...] a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar pobreza. (Singer, 1995)

Enfim, ambos os discursos, democrático e produtivista, aparecem no cenário de crise como uma tentativa de reforma. Os produtivistas propondo reformas consistentes com a concepção liberal da sociedade. E os democráticos pela preservação da escola pública como direito universal. Singer (1995) fechando seu texto, abordando o embate entre as duas proposições, diz que “o grande debate sobre a crise educacional pode dar frutos, se os que defendem a tradição democrática e igualitária conseguirem passar à ofensiva, com propostas tão audazes e imaginosas quanto seus oponentes.” (1995).

O momento de crise e reforma do sistema educacional, marcado por uma política neoliberal como alternativa de qualificação provocou-me alguns questionamentos sobre a situação dos professores nesta turbulência, já que o propósito do trabalho se insere na questão de investigação da formação desses. E por assim ser, achei importante este processo de contextualização, pois foi possível o maior entendimento sobre o processo de construção da preocupação com a formação de professores. Uma vez que, no contexto das reformas educacionais também surgem discurso que responsabilizam os sujeitos pelo seu fracasso, transferindo a responsabilidade do estado para os sujeitos. Gentili (1996) diz que o problema da crise vai além da existência de um modelo de Estado.

O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise e é culpado na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido (...) os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados culpados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os facetados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; *os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais*.<sup>3</sup>

Nesse sentido, os sujeitos passaram a ser responsáveis pelos seus fracassos, assim foi com os professores que eram vistos como um dos responsáveis pela crise e com isso foi impresso neles uma importância estratégica para os projetos da reforma educacional. O tópico que se segue dará parte desse discurso de responsabilização do professorado tanto como culpados quanto como estratégico para as possíveis mudanças.

### 1.3 PROFESSORES: DE CULPANDOS A SALVADORES

Os professores foram então responsabilizados pelo fracasso escolar e conseqüentemente pela crise educacional no contexto neoliberal, uma vez que esta política parte do princípio de transferência das responsabilidades do Estado para os sujeitos. Desta mesma forma, assumindo certa centralidade, os professores passaram a serem vistos também como uma estratégia positiva à saída da crise, à mudança da educação.

As reformas implementadas no Brasil apresentam uma centralidade na formação dos profissionais da educação. Segundo a UNESCO, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005). Neste contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação dos professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a

---

<sup>3</sup> Grifo do autor.

formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. Os professores ganham uma centralidade na reforma educacional uma vez que são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. Nessa perspectiva, fica claro o desejo de que os professores assumam o protagonismo no processo da reforma educacional tendo em vista o pressuposto de que as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. (Malanchem & Vieira, 2006)

A partir dessas argumentações fica exposto o vínculo da preocupação da qualificação da educação com a reforma educacional neoliberal e a importância dos professores e de sua formação para a viabilidade desta política. Os professores assumiram então na leitura dos governantes brasileiros, uma posição estratégica para o sucesso da imposição dos valores pretendidos para a nova sociedade neoliberal.

Para tanto, a formação de professores deveria dar conta de suprir as necessidades do mercado, como eficiência e qualidade, para isso, a reforma da formação de professores teve três eixos fundamentais, na visão de Malanchem & Vieira (2006), estes eixos eram o professor profissional, competente e flexível. Estes três eixos, na visão das autoras se constituíram então como os principais eixos da reforma educacional no que diz respeito à formação de professores.

Scheibe (2004) discorrendo sobre a formação de professores prevista pela reforma, afirma que esta tem um projeto de profissionalização para os professores com base na lógica das competências, objetivando formar docentes que respondam de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica. Maués (2003) sobre o mesmo assunto, diz que

Apesar das diferenças entre as reformas na formação de professores, existe uma certa unanimidade em relação ao aporte pedagógico que lhe deve servir de paradigma.

Trata-se do aporte por competências, também chamando modelo de competência ou pedagogia das competências. Apesar de não ser uma abordagem nova, tendo em vista que na década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos, esse aporte tem-se revestido de certa modernidade, e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competência na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas. (Maués, 2003)

Ou seja, a reforma educacional, em seu projeto de formação de professores tem trabalhado com o modelo de profissionalização e competências. Mas o que essa política entende por profissionalização? Quais seriam essas competências? De que forma este modelo se presta a reforma neoliberal? Há outros modelos de formação de professores neste contexto? Quais outros modelos se desenvolveram com a reforma educacional? O que temos hoje produzido a respeito de formação de professores? Há alternativas? Essas perguntas tomam corpo a partir desse momento e, se constituem como importante objeto de investigação, uma vez que um dos eixos deste trabalho se presta a expor os modelos de formação de professores e sua constituição. Para tanto, foi indispensável tomar o caminho da contextualização do cenário da reforma neoliberal, pois neste contexto que se desenvolveram a maioria dos estudos referente à formação de professores. Para responder estes questionamentos o próximo subtítulo, apresentará o modelo de profissionalização e de competência para a formação de professores pretendida pela reforma educacional.

#### 1.4 PROFISSIONALIZAÇÃO E COMPENTÊNCIAS, A CRIAÇÃO DOS NOVOS DOCENTES.

Passando a ter maior importância para o projeto neoliberal, os professores tornam-se eixo central para a melhoria da educação, deles agora serão cobradas novas atitudes, conhecimentos e novas práticas para formar o novo profissional. (Freitas *apud*

Sheibe, 2004) diz que como consequência das políticas educacionais em estruturação, “a nova escola que necessitará de uma nova didática será cobrada também por um novo professor – todos alinhados com as necessidades de um novo trabalhador”. Devido a esse entendimento sobre o papel da educação e conseqüentemente o papel do professor, muitas foram às preocupações com a formação desses. Neste capítulo darei foco ao modelo proposto para a formação dos professores discutido no contexto da reforma.

As reformas da formação de professores vêm alavancadas com o movimento de profissionalização docente, que “constituía-se em um só tempo, em estratégia técnica e política” (Shiroma & Evangelista, 2003). De acordo com as autoras, um dos objetivos deste movimento de profissionalização era de produzir novos sentidos na profissão docente. Como já mencionado anteriormente, este movimento surge no contexto da reforma como forma de qualificar as ações docentes, instruindo os professores de competências para desenvolver suas tarefas.

Discorrendo sobre profissionalização, Maués (2003) a define dotada de uma saber científico que é desenvolvido pela universidade e também de um maior domínio no exercício da função. Ludke & Boing (2004) expõem alguns critérios comuns entre todas as profissões “a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contra-prestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.” Este conceito, profissionalização, foi lançado como desafio aos professores na estratégia de qualificar e controlar a formação. Para Shiroma & Evangelista (2003) esse “professor profissional” tinha de ser competente nas respostas oferecidas aos problemas de cotidiano escolar. Dias & Lopes (2003) dizem que o desenvolvimento da idéia de profissionalização do professor

estava associado a uma demanda para avaliação do processo de formação e atuação docente. Visto dessa, maneira é possível inferir que a criação de um ambiente para o desenvolvimento da profissionalização docente, esteve ligado ao contexto neoliberal de forma a reafirmar seus princípios de qualidade, eficiência e produtividade.

Shiroma (2002) em seu texto, O eufemismo da profissionalização, diz que a profissionalização docente, eleito como conceito chave da reforma na América Latina nos anos 90, trazia para a formação de professores, concepções mercadológicas que mereciam maiores questionamentos. Neste texto a autora expõe três conceitos debatidos sobre a profissionalização docente. Um modelo focado em problemas, “dirigido pela demanda, fortemente preocupado com um conhecimento que seja útil as *Policy makers* ou aos educadores”, referindo-se ao conhecimento utilizável por profissionais para resolver problemas.

[...] as profissões eram compreendidas, quase que exclusivamente, na perspectiva funcionalista, qual seja, da sociedade como um organismo de partes inter-relacionadas, voltado para a harmonia, eficiência e equilíbrio do todo social. Para tanto, pressupunha-se que grupos sociais compartilhariam um conjunto de valores que formavam a base de um consenso sobre fins e metas comuns. Nessa perspectiva, o processo de profissionalização era visto com uma forma de aprimorar a sociedade e o conhecimento profissional como meio para resolução de problemas. (Shiroma, 2002, p.4)

Outro modelo posto por Shiroma é baseado na crítica deste modelo funcionalista, que sugere que o “profissionalismo é visto como uma ideologia para controlar a ocupação mais do que um fim ideal para o qual todas as ocupações deveriam aspirar para o melhoramento da sociedade” (Shiroma, 2002 *apud* Cervero, 1998, p.27). Essa abordagem, tratada como sendo abordagem do conflito, assumia que os professores têm o poder de prescrever e a autoridade para decidir o que o cliente deve fazer.

Neste contexto surge uma terceira abordagem, proposta a partir da crítica das abordagens funcionalista e do conflito. Conhecida como abordagem sócio-econômica, por considerar a profissionalidade como construção social em um contexto histórico em mudança, essa teoria traz o entendimento de que as profissões deveriam ser tratadas como conceito concebido historicamente e com especificidades nacionais, (Freidson, 1986 *apud* Shiroma, 2002). O autor informa que, para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão teria que ter algum nível de educação superior, conhecimento especializado e habilidades que não podem ser adquiridas prontamente e requer um preparo cuja parte essencial é a formação universitária, claramente diferenciada de um treinamento rápido.

No caso brasileiro, ainda recorrendo a Shiroma, este movimento de reforma, que buscou profissionalizar os docentes, esteve fortemente ligado a abordagem funcionalista, em que o termo profissional aludia ao termo competência. O professor era detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho.

Ser profissional como vimos, é ser identificado como membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para exercê-la. As habilidades são mais prioritárias que o conhecimento porque ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto. (Ribbins, 1990). Nesta perspectiva, não haveria autonomia, até então característica das profissões, mas aumento dos laços de dependência uma vez que esta noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente. Vista deste ângulo, pode-se compreender que a política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na última década, trouxe sérias consequências à educação pública. Os mecanismos de controle do trabalho docente proposto por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo escrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarização e a desintelectualização do professor. (Shiroma, 2002, p.6)

Sobre essas duas tendências, proletarianização e desintelectualização, a autora diz que a primeira se refere à organização do trabalho capitalista, divisão do trabalho; separação entre as tarefas de concepção e de execução; o controle sobre as etapas do trabalho, barateamento e aligeração da formação. Sobre a segunda tendência a autora foca na questão da falta de reflexão, retirando do debate as bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins. Esta tendência sugere o distanciamento da formação dos professores da universidade, considerado como local de produção de conhecimento e crítica. Mas que profissionalização é essa que nega uma característica importante das profissões, da educação ligada à universidade?

De acordo com Shiroma (2002) foi criado com esse momento de profissionalização um debate de ineficiência das teorias universitárias, que concebia os cursos universitários como ultra-teóricos, sendo um desperdício de tempo, o que corroborava também com altos gastos do governo com a formação de professores. Retira a formação da universidade, desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento rápido e barato que busca instruir o professor de um conhecimento útil, aplicável, por meio de pesquisa sobre a prática, voltada à resolução de problemas. O discurso que surge a partir daí, é a formação prática do professor.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* dificultaria que compreendesse que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política (Shiroma, 2002, p.12)

Este movimento de profissionalização docente na busca de um profissional competente, que dava conta de resolver os problemas cotidianos de sua profissão, a qual era considerada muito instável, adota o modelo de competência para desenvolver a formação de professores. Nesse aspecto de acordo com Shiroma & Evangelista (2004) verificou-se o fechamento ao debate político do professor que agora deveria preocupar-se apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abrindo mão do contexto político que os envolvem.

O valor estratégico do conceito está em que a intelectualidade e a politicidade inerente às ações magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada. O professor deve ser competente. [...] O aspecto político do debate tem estado subjacente ao viés tecnocrático predominante nas reformas educativas contemporâneas. A febre da eficiência em prol dos resultados parece ter tronado não apenas os professores, mas também parte dos investigadores do tema que, em suas análises, privilegiam as relações internas à prática docente. (Shiroma e Evangelista, 2004, p. 536)

O professor profissional diz Shiroma (2003) em seu texto, “A mística da profissionalização docente”, deve ser competente nas respostas oferecidas aos problemas do cotidiano escolar. Visto que o movimento de profissionalização docente esteve fortemente relacionado ao modelo de formação de competências docente, os questionamentos que se seguem, serão orientadores para o entendimento desse modelo de formação de professores. O que é entendido por competência? O que é ser competente? Para que serve a competências aos professores?

Uma premissa para a compreensão desse novo professor estava assentada na questão da idéia de competência como conteúdo de formação. Conceituado por Dias & Lopes (2003) no texto, “Competência na formação de professores no Brasil: o que

(não) há de novo”, como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.” Na discussão destes e de outros autores<sup>4</sup>, fica evidente a crítica a respeito desta perspectiva, uma vez que ela se torna extremamente utilitarista, se constituindo como uma formação voltada para o mercado e a resolução de problemas advindos dele.

[...] a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupara de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao saber executar, tendo em vista de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. (Maués, 2003, p. 107)

O desenvolvimento da competência se limitaria então “à aprendizagem de um conhecimento útil para o exercício da profissão, colocando o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.” (DCN, 2001, p.39 apud Dias & Lopes, 2003).

Enfim, essa formação de professores pautada nesse entendimento de profissionalidade e competências neoliberais, foi alvo de crítica dos autores citados por terem, principalmente como fim, como pano de fundo, o mercado. Ainda na efervescência desse debate surgem, estudos, pesquisas que vão anunciar uma outra compreensão do professor e de sua formação profissional.

---

<sup>4</sup> (Lauande & Castro, Maués entre outros)

## 2. OS PROFESSORES COMO SUJEITOS DA PRÁTICA

As décadas de 80 e 90 foram marcadas pelo movimento de profissionalização do ensino, motivando desta forma vários estudos sobre a formação de professores (Nunes, 2001). Autores como Tardif, Nóvoa e Perrenoud entre outros, têm apontado como eixo em seus estudos, a necessidade de outra compreensão da formação de professores, assumindo a prática docente como mobilizadora de saberes profissionais. Essas pesquisas sobre a formação de professores, que no Brasil, de acordo com Nunes (2001), é na década de 90 que tomam corpo, se propõem a pensar a formação de professores sobre

“novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisa que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.” (Nunes, 2001, p.28)

Neste sentido, este capítulo se constitui, expondo os estudos de alguns destes autores, porém antes serão levantados alguns problemas da formação de professores, para que com isso seja apresentada uma compreensão do professor e de sua formação de forma diferente da compreensão neoliberal apresentada, ou seja, este capítulo objetiva apresentar alternativas de formação de professores que rompa com o modelo restrito do entendimento de profissionalização e competências docentes pretendido pela proposta neoliberal de formação de professores.

Tardif (2007) discorrendo sobre a formação de professores identifica dois problemas a serem enfrentados, Mentalismo e Sociologismo. O primeiro é o entendimento dos saberes dos professores como processos mentais, exclusiva ou

principalmente. Ou seja, reduzir o saber dos professores, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual. Para refutar essa idéia é necessário considerar o saber do professor como um saber social, vivido e compartilhado em meios de socialização, e não apenas mentalizado, pois ele é antes de tudo experimentado.

O segundo problema seria o cuidado de que ao tentarmos escapar do mentalismo, não cairmos no sociologismo. O qual tende a “eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola”. Ou seja, o sociologismo considera os saberes construídos unicamente pelo o meio, desprovendo, assim a ação do sujeito como produtora de saberes neste meio. O sujeito passa a ser instrumento do meio. Os conhecimentos produzidos passam então a ser oriundos da pesquisa em ciências sociais, que são distribuídos pelos sociólogos e outros cientistas sociais.

Ao considerar o saber como fruto somente mental ou social, desconsideramos todo o saber dos professores, para que isso não ocorra, primeiramente é necessário ter em mente que,

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. Os saberes dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo. (Tardif, 2007, p. 15)

Visto isto, o discurso e ação que se pode ter, é romper com a idéia de um professor fantoche, sem conhecimentos, habilidades e saberes específicos que, segundo

Tardif (2002), se sujeitam aos saberes dos peritos e aos saberes dos especialistas em ciências sociais. Ou seja, os enfrentamentos devem ocorrer no âmbito de considerar os professores como sujeitos de conhecimentos, atores de suas ações. O que já é o caso de algumas instituições, na América do Norte e principalmente nas províncias canadenses, Colúmbia Britânica, Ontário e Quebec, que estão sendo feito esforços importantes, atualmente, no sentido de implantar currículos de formação de professores sobre os quais os professores de profissão tenham certo controle legal, político e prático. (Tardif, 2002, p.124)

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (Tardif, 2002, p. 114)

Nunes (2001) expondo a contribuição de diferentes autores para a formação de professores, cita o trabalho de Gauter et al (1998) no qual ele e seus colaboradores identificam a existência de três categorias relacionadas às profissões: “ofício sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes”.

O “ofício sem saberes” seria a falta de sistematização de um saber próprio do docente, envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. O “saberes sem ofício” é a formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Desta forma acabam-se tornado saberes que não se relacionam com a prática cotidiana. Finalizando, a categoria “ofício feito de saberes” abrange vários saberes que são mobilizados pelos professores e sua prática.

Enfim, é justamente na compreensão de “ofício feito de saberes” que há um grande esforço sendo feito para modificar essa formação falha de professores, os esforços tem sido feito na tentativa de se formar um professor que conheça da sua

matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e que seja capaz de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Pois de acordo com Tardif (2007) este é o professore ideal.

Para tanto, os estudos voltado para este entendimento de uma formação de professores que busca compreender os saberes que constituem a ação docente, se valiam de algumas perguntas. O que sabem os professores? Quais os saberes que estão na base da profissão docente? Quais são os saberes necessários para ensinar? O que esses saberes têm de original? Há diferença entre eles e os conhecimentos da formação inicial, das ciências da educação, dos conhecimentos curriculares? Como esses saberes são construídos? Qual a relação entre a edificação desses saberes com a experiência profissional? Trata-se de *habitus*, rotinas, posturas, intuição, dom, bom senso e/ou de conhecimento de tipo *sui generis* e competências? Qual a relação entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos e disciplinares?

## 2.1 SABERES DOCENTES

Motivo de preocupação a formação de professores no contexto da reforma educacional, tem despertado interesses de pesquisadores, no que se refere há alternativas para se pensar uma formação de professores diferente. Como devem ser compreendidos os professores? Quais são os saberes para exercer o ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos esses saberes? Esses foram alguns dos questionamentos que surgiram com esses estudos e que vão se constituir como questionamentos para este trabalho.

Tendo a epistemologia da prática profissional como pano de fundo das pesquisas, sendo esta epistemologia entendida para Tardif como uma reflexão normativa que busca estabelecer critérios de demarcação entre “a ciência e a não-ciência”, a epistemologia se debruça no “estudo do conjunto dos saberes (os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.) utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). De forma que,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (Tardif, 2000, p. 11)

Para tanto Tardif (2002) diz que o movimento que deve ocorrer é no sentido dos professores passarem a ser compreendidos como sujeitos de suas práticas, de suas ações, de seus conhecimentos e saberes, pois compreendendo os professores como sujeito do conhecimento que é possível identificar que esses possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Ainda na visão do autor, é preciso considerar os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permitindo assim renovar as visões vigentes a respeito do ensino. Nóvoa, (1992) vai dizer que é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

Os *professores de profissão* são compreendidos aqui como sujeitos de diferentes saberes, estes saberes por sua vez se caracterizam de acordo com Tardif (2007) como:

- Plurais, ou seja, “formado de diversos saberes provenientes da instituição de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2007, p.54)
- Heterogêneos, porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. (Tardif, 2000, p. 15)
- Temporários, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (Tardif, 2007, p.20)
- Sociais, pois são partilhados por todo um grupo de agentes, os professores. Por sua posse e utilização serem legitimados, ou seja, há reconhecimento social. Por seu objeto ser a prática social. E ainda por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. (Tardif, 2000)
- Personalizados, pois o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Se tratam de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho(Tardif, 2000, p. 15)
- Situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação particular, e é em relação a essa situação de trabalho particular que eles ganham sentido (Tardif, 2000, p.16)

Após esta breve apresentação da natureza e características dos saberes docentes, esboçarei de que ordem são esses saberes e onde estão previstos. Farei isso na busca de

uma maior compreensão desses saberes, pois dessa forma será possível identificar sua previsibilidade e garantia na formação de professores.

Os Saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de ordens diferentes, para Tardif (2007) são eles os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

- Os saberes disciplinares de acordo com o autor são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. São ainda saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sendo esses oferecidos no formato de disciplinas pelas universidades independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Estes saberes são então selecionados da cultura e dos grupos sociais produtores de cultura.
- Os saberes curriculares constituem-se como saberes dos programas escolares, ou seja, os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (Tardif, 2007, p. 38)
- Os saberes da formação profissional são (Tardif, 2007) conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que se materializam nas áreas das ciências da educação e humanas, que produzem conhecimentos para incorporá-los à prática dos professores. Essas áreas do conhecimento têm a prática docente como objeto do saber, aqui é importante ressaltar que esta prática docente não é apenas objeto, mas também local de produção e mobilização de saberes diversos. Os saberes pedagógicos, compreendido dentro dos saberes

profissionais, por exemplo, podem ser considerados saberes que emerge das reflexões provenientes da prática docente.

- E por ultimo, mas não menos importantes na hierarquia dos saberes utilizados pelos professores, têm os sabres experienciais que são saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2007) diz que esses incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habtus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Há outras classificações para os saberes docente, Guathier, por exemplo, propõe uma classificação que hora se aproxima e hora se afasta da classificação de Tardif. Gauthier classifica os saberes como:

- Disciplinares, referente ao conhecimento do conteúdo ensinado;
- Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino;
- Das ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;
- Da tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aula que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- Da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques;
- Da ação pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Pimenta (1999) traz esboça outro tipo de classificação dos saberes:

- Da experiência, aprendido pelo professor desde quando aluno, como os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
- Do conhecimento, abrange aqui o entendimento da função da escola na transmissão de conhecimento e suas especialidades;
- Dos saberes pedagógicos, construído pelas necessidades pedagógicas reais, abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência.

Estes saberes classificados por diferentes autores, são os saberes que os professores têm contato ou não, e fazem uso ou não no cotidiano de sua profissão. Porém, para esses autores, a formação universitária para o magistério, formação esta formalizada em disciplinas e saberes científicos, produzidos por outros, que não pelos próprios professores, ainda se constitui em sua maioria por saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares. Tardif (2007) discorrendo sobre o tema diz que até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida ser aplicados na prática por meio de estágio ou de outras atividades do gênero.

O conhecimento disponibilizado pela formação de professores ainda está aquém do ideal, pois se constituem em sua maioria por conhecimentos fragmentados, os quais não possuem uma relação concreta com o fazer cotidiano dos professores. Nesta mesma formação, ainda se concebe a visão aplicacionista dos saberes. O que entendem os professores como tarefeiros, transmissores de conhecimentos,

desprovidos de saberes próprios que mobilizam em sua prática. Isso implica em professores sem história de vida, sem contexto, sem prática.

Assim sendo, a universidade tem desconsiderado recorrentemente os professores, ou melhor, os saberes dos professores em sua formação. Com isso tem priorizado os conhecimentos produzidos por cientistas, pesquisadores que em sua maioria não possuem contato com a experiência docente. Tardif (2002) ao tratar do tema defende os professores como sujeitos de conhecimentos e a partir disso, diz que não é privilégio exclusivo de pesquisadores produzirem teorias a cerca desses saberes, pois os professores possuem saberes que são diferentes dos conhecimentos universitários, saberes que obedecem a outros condicionantes práticos e outras lógicas de ações. Pimenta (1999) enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Concluindo esta discussão, quero ressaltar que os saberes transmitidos na formação universitária dos professores (saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional em sua maioria) incorporam-se na prática docente sem ser produzidos por ela, se constituindo como conhecimentos, majoritariamente, descolados da realidade cotidiana dos professores. Daí surgem os desafios para se produzir outro entendimento para a formação de professores. Autores como Tardif, Guathier e Pimenta, concordam que um dos desafios para a formação de professores se assenta na questão da valorização dos saberes experiências sem desvalorizar os outros saberes, uma vez que são estes, os saberes da experiência, de acordo com Tardif, os saberes que os professores mais recorrem em suas práticas.

### 2.1.1 OS SABERES EXPERIENCIAIS

Os saberes experienciais segundo Tardif (2007) se constituem como saberes específicos dos professores, produzidos por eles próprios e, que não provém das instituições de formação nem dos currículos, são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que trazem vivências significativas através das quais, o sujeito identifica, seleciona e destaca os conhecimentos necessários e válidos para atividade profissional e exclui aqueles não válidos pela sua própria ação.

Tardif (2007) acredita que os professores por não conseguirem guiar e controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem ou tentam produzir alternativas, saberes que os possibilitam conhecer a sua prática e em contrapartida distanciar-se dos saberes adquiridos fora da prática. Por serem considerados os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional acessório para os professores e por fazerem pouco uso deles, é que em sua prática o que os professores consideram de maior importância e maior utilização os saberes advindo da prática, ou seja, o que os professores mais fazem uso em sua prática cotidiana e dão mais importância são os saberes experienciais.

Guarnieri (1997) indica que isso pode ocorrer pelo fato de que na prática pedagógica do professor iniciante, principalmente, apareça alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebido na formação por dificuldade em aplica-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escola e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetro para a sua prática. Enfim, a análise do autor enfatiza o quanto o professor aprende na prática e a partir dela.

Além de tudo, os saberes experienciais possuem uma característica de concretização, de proximidade com o real, e não como situações hipotéticas. Tardif (2007) ao falar sobre o tema diz que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos e nem problemas técnicos, como os encontrados pelos cientistas e técnicos. Os condicionantes para os professores aparecem em situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal. E que ao lidar com condicionantes e situações é formador, pois somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus*, que lhe permitirão enfrentar as situações da profissão.

Essas contribuições nos remetem mais uma vez a refutar a idéia do professor somente como transmissor de conhecimento, para afirmar que os professores produzem um conhecimento específico: os saberes experienciais, que “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (Tardif, 2007, p.50)

Esses saberes experienciais possuem então três objetos na classificação de Tardif (2007), o primeiro objeto destes saberes são as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. O segundo objeto são as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se. Por fim, o terceiro objeto é a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas. Ou seja, os professores em seu cotidiano prático estão imersos em saberes específicos de interações, obrigações e organizações que a universidade enquanto unidade da formação de professores não da conta de reproduzir. Pois são estas condições concretas que, de acordo com Tardif (2007), estabelecem

uma defasagem , uma distancia crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação acadêmica.

Uma aproximação dos saberes experiências, na tentativa de minimizar o distanciamento entre ação e formação docente, será possível se os professores sistematizarem teoricamente seus saberes práticos, a fim de compartilhá-los com os companheiros de profissão, com os cursos de formação de professores, com os pesquisadores da área etc.. Para tanto o docente tem de se entender e se entendido não apenas um técnico, um prático, mas também um formador, pesquisador e teórico de seus próprios saberes.

Os professores, como diz Tardif (2007) devem ser capazes de com os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional, os saberes da pedagogia, os sabres da ciências da educação e os saberes experiências transformarem saberes sociais em saberes escolares , para assim desenvolverem sua prática social nas instituições de ensino.

Posto que os saberes experienciais compõem os saberes necessários a docência, invoca alguns questionamentos. E os saberes experiências? Qual sua importância? Como são aprendidos? Por que não compõem os currículos de formação de professores?

Esses questionamentos foram linha de raciocínio para o desenvolvimento deste tópico, assim com os questionamentos em relação aos saberes para a docência, os questionamentos sobre as dificuldades para a formação de professores. Foram eles, os questionamentos, meu guia.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: questões para a formação de professores de Educação Física.**

O modelo previsto pela reforma educacional, como vimos, traz a prática além de elemento fundamental para a formação de professores, também como uma estratégia para o desenvolvimento profissional de competências. O que, ao meu entender, apresenta um grande progresso, uma vez que havia um entendimento de que o conhecimento somente estava previsto ao nível teórico. Mas para além dessa questão de valorização da prática, há uma problemática envolvida neste modelo de competência, uma vez que ele se presta a atender a um modelo neoliberal, de forma que a formação de professores por competência tinha por finalidade atender o mercado, formar competências para o aquecimento das competições no mercado. Machado (2005) diz que a pedagogia de competência,

[...] desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de empregabilidade enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho (p. 97)

Para Therrien & Loiola (2001) outro problema se constitui na definição do termo competência, para os autores como observa Perrenoud (2000), “o conceito de competências, da mesma forma que os saberes de experiência e os saberes de ação, suscita há alguns anos inúmeros trabalhos. As definições a propósito da noção de competência podem representar perceptivas teóricas divergentes. Trata-se de um conceito muito requisitado e discutido.” p.153.

Perrenoud (2001) conceitua competência, como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, para tanto ele se apóia

em aspectos que dizem que as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Que essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. Que o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada às situações. E que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra.

Com essa compreensão de competência o autor admite que os professores possuem sim competências, porém uma competência que vai além de um entendimento de uma competência associada à tradição utilitarista ou às características neoliberal do mundo de trabalho.

Outra problemática, alvo de crítica do modelo de competência pretendido pelo neoliberalismo, está na questão da despolitização e desintelectualização docente, uma vez que este modelo esvazia a importância da produção teórica na formação de professores. Autores como Campos (2002), enfatizam a falta de reflexão nesta pedagogia, priorizando a prática para aquisição de atitudes e comportamentos considerados como constitutivo das competências para resolução de problemas, porém independente dos saberes teóricos. A autora ainda diz que, a ênfase ao “como” se ensina sobrepõe-se ao “o que se ensina” e ao “porque se ensina”, compreende-se assim, o acento posto na resolução de problemas e na simulação de situações como as metodologias privilegiadas. Penso ser necessária uma sistematização dos conhecimentos da prática pedagógica para que esses conhecimentos estejam presentes neste modelo de formação, excluindo deste a tendência à intuição dos professores.

Nóvoa (2001), em entrevista cedida à revista Escola Nova intitulada “O professor se forma na escola”, afirma que se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação, temos de dar visibilidade às práticas. E é exatamente isso que refletirei enquanto estratégia para a formação de professores, dar visibilidade às ações dos professores em suas práticas cotidianas, trazendo para o debate os conhecimentos que são produzidos na escola e, que podem ser inseridos no currículo de formação de professores.

Para este debate, como vimos em Tardif, considerar o professor como sujeito de conhecimento e ator de sua prática é uma premissa indispensável. Assumir este discurso quer dizer que, de acordo com Tardif (2002), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de sua tarefa cotidiana. E com isso não são técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros.

Essa questão dos professores como sujeitos de conhecimentos permite trazer para o debate a questão da subjetividade do professor. Hoje são desenvolvidos estudos a partir de três grandes orientações teóricas de acordo com Tardif (2002). A primeira diz respeito à cognição, de como os processos mentais regem o pensamento dos professores, tratando de processos instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma. A segunda diz respeito à vida dos professores, esta não se limita a cognição, pois entende que a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, seus valores, crença e emoções interferem em seus saberes e ações. E uma terceira orientação teórica do campo da sociologia dos atores e da ação, nesta orientação a subjetividade do professor não se reduz a cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, às regras e às linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores no processo de

comunicação e de interação cotidiana. Nesta terceira ainda é considerado que o pensamento, o saber é socialmente construído.

Essas três orientações trouxeram para o campo de pesquisa a questão da prática como experiência, pessoais e profissionais, sendo que, por meio dela os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (Tardif, 2002, p.118)

Tendo a experiência valorizada, dialogando com Nóvoa (2001), sobre a questão de dar visibilidades às práticas, uma prática que não se reduz ao desenvolvimento de competências utilizáveis e considerando o ponto de vista de Tardif (2002) assumindo a noção dos professores como atores, sujeitos ativos, significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes de teorias, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Já, que os professores como sujeitos de conhecimentos e atores de suas práticas cotidianas são produtores de saberes, estes possuem fatos concretos para a produção teórica de seus saberes e conhecimentos.

Por muito, a concepção tradicional promoveu e ainda promove a idéia de que o saber está vinculado à produção teórica, enquanto a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas etc.(Tardif, 2002, p.119). Esta idéia a respeito do conhecimento estar vinculado à teorias, faz com que o campo prático perca seu valor de produção de saberes, negando assim aos profissionais de ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. Tardif (2002) ainda diz que “essa ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes.”

Para trazer os conhecimentos das vivências práticas dos professores em seu cotidiano escolar para as universidades, precisamos primeiramente reconhecer e assumir a prática como produtora de conhecimentos, rompendo assim com a concepção tradicionalista. E ainda de acordo com Tardif (2002) considerar o local de trabalho do professor como um espaço prático de produção, transformação e mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao professor, considerar o professor de educação básica tal como o professor universitário e o pesquisador. O que na visão de Caldeira (2001) constitui-se como um dos maiores problemas enfrentados pela formação de professores.

Tardif (2002) defende algumas proposições interessantes para se (re)pensar os professores, seus saberes e suas ações. A primeira proposição é que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles sejam considerados antes sujeitos do conhecimento. Ou seja, não é exclusividade dos pesquisadores a produção de saberes para a área. Um segundo ponto é a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores. Em terceiro ele defende a produção de pesquisas não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores. Levando em consideração os interesses e ponto de vistas desses sujeitos. E por ultimo, a quarta perspectiva defendida exige dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem das pesquisas e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectiva, interesses e necessidades individuais ou coletivas por meio de linguagens susceptíveis de certa objetivação. É necessário reformular e traduzir as experiências e habilidades individuais, em discursos públicos, nomeando-os e objetivando-os, para poderem ser partilhados, discutidos e até contestados.

Outras concepções defendidas por Tardif (2002) a respeito da formação de professores, além de reconhecer os professores de profissão como sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Para o Autor é estranho pensar que os professores tenham a missão de formar pessoas, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçam que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la. Outro ponto diz respeito aos conhecimentos específicos que exige a atuação de professores, porém a formação de professores não tem sido baseada nestes saberes específicos. Temos, dessa forma, uma colocação de uma formação fragmentada em disciplinas que não tem relação entre elas, que constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Tendo ainda uma visão aplicacionista do ensino, os alunos aprendem o conteúdo teórico para aplicar este conhecimento em estágios ou até mesmo no exercício da profissão.

Neste ponto é importante voltar à Nóvoa (2001) e Caldeira (2001), os quais reafirmam a importância da visibilidade da prática do professor como um saber que deve estar presente na universidade, ou seja, é necessário abrir espaços para o debate dos conhecimentos práticos dos docentes dentro do próprio currículo de formação dos professores.

Para que ocorram essas mudanças nas concepções a cerca do professor, de sua formação e seus saberes práticos vivenciados cotidianamente, ou seja, para que ocorra a valorização dos saberes docentes da prática cotidiana escolar e para que esta componha a formação de professores, os docentes têm de ser vistos, inclusive por eles mesmos, primeiramente como atores de sua própria prática, como sujeitos do conhecimento, produzindo-os, mobilizando-os e compartilhando-os sistematicamente,

e não apenas como reprodutores, despolitizados, fantoches de teorias e pesquisas. Outra mudança necessária se faz na questão de uma relação sistematizada e de proximidade entre teoria e prática, de forma que uma não desvalorize a outro, sendo que ambas possuem importâncias singulares no processo de formação dos professores e conseqüentemente concretização de seus saberes para o exercício de sua profissão.

No que tange o campo específico da formação de professores em Educação Física, Garíglío (2004)<sup>5</sup> contribui trazendo para o debate, que os saberes pedagógicos dos professores de Educação Física, possuem um caráter de especificidade que se justifica pelo fato de estar colado a um “contexto de ensino no qual as modalidades de ordem e disciplina se mostram diferenciados em relação à maioria das demais disciplinas escolares”<sup>6</sup>, destacando que os saberes considerados como centrais para os professores pesquisados foram, “a sensibilidade para saber-ver, saber-observar e saber-ouvir; às técnicas de superação ativa; as tecnologias de comunicação e interação humana; a habilidade para usar espaço e objetos didáticos; a capacidade de pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino; as estratégias de sedução; o saber-ensinar levando-se em conta os saberes sociais de referencia; as rotina de trabalho”. Garíglío (2004) ainda aponta que as pesquisas sobre saberes docente possuem uma característica generalista que não permite a identificação específica de cada campo, sugerindo dessa forma, maiores estudos sobre os saberes docente dos professores de Educação Física, dando maior visibilidade à pluralidade dos conhecimentos profissionais. Cabendo “à universidade, à escola e aos professores de Educação Física agir para partilhar seus saberes profissionais, tirando-os do seu anonimato e dando a esses saberes sentido e significado social, cultural e político.” (Garíglío, 2004).

---

<sup>5</sup> Tese de Mestrado na qual foi feito estudo sobre os saberes docentes de professores de Educação Física, para tanto o autor, pesquisou três professores de uma escola profissionalizante.

<sup>6</sup> Condições ambientais de sala de aula eram singulares; interações entre alunos, aluno e professores se mostram afetivamente intensas; trabalho em grupo fortemente recorrente; objetos didáticos peculiares; avaliação não ocorre mediante a aplicação de provas, entre outras (Garíglío, 2004)

Contudo parece-me haver uma unanimidade entre os estudiosos do campo da epistemologia da prática, que a formação de professores ainda está aquém do pretendido, ainda privilegiando um conhecimento acadêmico que não referencia à prática pedagógica dos professores. Afastando-os dessa forma de seus saberes, conhecimentos e reflexões.

## 4. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- CALDEIRA, A.M.S. A formação de professores de Educação Física: Quais saberes e quais habilidades? *Rev. Brás. Cienc. Esporte*. V. 22. n 3. p. 87-103 maio 2001
- CAMPOS, R. F. . Construindo o professor competente. In: 25 Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu - MG. Anais da 25 Reunião Anual da ANPED ( CD-ROM), 2002. v. Único. p. 1-18.
- DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: *Educação & sociedade*. Campinas. vol. 24, n° 85, p. 1155-1177, 2003.
- DOTTA, L. T.T. ; Ristow, M. R. . As Políticas Educacionais e a Formação Docente: caminhos do Ensino Superior. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, PORTO ALEGRE. POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS. PORTO ALEGRE : UFRGS, 2007. v. 03. p. 137-137.
- GARÍGLIO, José Ângelo. LELIS, Isabel O. M. A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contextos situados. Rio de Janeiro, 2004. 291 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GUARNIERI, M.R O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Anais da Anped, 1997
- GENTILI, Pablo . Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). - Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, v. , p. 09-49.
- LAUANDE, M. F. R. F. ; CASTRO, A. M. D. A. . A Formação dos Professores no Contexto da Reforma da Educação. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Primeiro Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre/RS. Cadernos Anpae. Porto Alegre/RS : Maria Beatriz Luce, 2007. v. 3. p. 149.
- LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga ; BOING, Luiz Alberto . Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza . A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.
- MALANCHEN, Julia ; VIEIRA, Suzane da Rocha . A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI seminário da

- REDESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. Regulação educacional e trabalho docente, 2006.
- MARRACH, S. A. A. . Neoliberalismo e Educação. In: I Simpósio Internacional da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Marília, 1996, Marília / SP. Anais do I Simpósio Internacional da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Marília. Marília / SP : Marília UNESP Publicações, 1996.
- MAUÉS, Olgaíses, Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. Caderno de Pesquisa, n. 118. p 89-117, março/2003
- MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. Didática, currículo e saberes escolares/ Vera Maria Candau (org) – RJ: DP&A, 2002.2ª edição.
- NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola., Nova Escola, 2001. 142 ed.
- NUNES, CÉLIA,M,F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In. Educação & Sociedade, ano XXII, n° 74, Abril/2001.
- PERRENOUD, PHILIPPE. Dez novas competências para uma nova profissão. In. Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidades e saberes da docências. In. PIMENTA, S.G. (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. Educar: Curitiba, n 24. p. 177-193. 2004 Editora UFPR.
- SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, Olinda . A mística da profissionalização docente. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: do IV Seminário em Educação da Região Sul- ANEP Sul. Anais. Florianópolis: UFSC, 2002. CD-ROM
- SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, Olinda . A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. Conferencia de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saber no magistério. Didática, currículo e saberes escolares/ Vera Maria Candau (org) – RJ: DP&A, 2002.2ª edição.

WEBER, S. . Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-11154, 2003.v