

AS EXIGÊNCIAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR

Cláudio Perinasso

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

RESUMO: Devido às mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas pelas quais o mundo transita e, especialmente no Brasil, nunca se questionou tanto a formação inicial do professor, tida como a principal parcela do fracasso escolar vigente. O presente artigo pensa a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação, Educação Básica, Formação de Professores.

ABSTRACT: *Due to social, economic, cultural and political changing that the world has passed, especially in Brazil, it has never been questioned so much the initial teacher training, given as the main portion of the current school failure.*

The current article thinks the Initial Teacher Training for Basic Education.

Keywords: *Education, Basic Education, Initial Teacher Training.*

Introdução

Concordo com as afirmações de Tardif e Lessard (2005, p.7), em que “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual,” e que “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução”.

Para expor tais afirmações, ouçamos os teóricos:

Investigação realizada em três etapas, com uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio (Lüdke, 1996; 1997; 1998), focalizou a formação recebida pelo futuro “professor”, investigando o reservatório do saber comum, necessário para o desempenho de sua ocupação profissional, à iniciação de sua carreira docente. Elenca-se, tão somente, os conhecimentos ligados às disciplinas a serem ensinadas pelo futuro professor, conteúdos cobertos de matemática, português, geografia, história, próprios às séries iniciais do ensino fundamental ligadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, à manutenção da disciplina em classe, ao planejamento escolar, à administração da escola e a outras questões relativas aos vários aspectos das organizações escolares.

A importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em algumas das disciplinas específicas. Nenhum dos professores envolvidos na pesquisa apontou a importância do exercício da pesquisa, da preparação junto aos professores, em todos os níveis de ensino, habilitando-os na iniciação à pesquisa acadêmica.

D. Schön, em sua obra, sobre o *reflective practitioner*, de 1983, destaca sugestões a expectativas dos formadores de futuros professores que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação. O componente da reflexão passou a ser imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. Ainda, pelo mesmo autor, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador.

No Brasil, (Demo, 1991; 1994; 1996), Corinta Geraldi (1996; 1998), estimulam o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores, (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999), sugere a prática da pesquisa docente por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública.

Zeichner, responsável pela edição do *4^o Handbook of Research on Teaching*, analisa as evoluções sofridas pela pesquisa do professor, a relação entre pesquisa e saber docentes, em resposta às necessidades sentidas pelos professores e suas escolas, que não têm sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de “acadêmica”. Enfatiza sua vantagem, nesse sentido, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula,

garantindo *insights* sobre o processo de produção do conhecimento. Defende a sua legitimidade como forma de pesquisa educacional, porém diferentes são os critérios para avaliar a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica (p.5).

No 3º *Handbook of Research on Teaching*, publicado em 1986, elaborado por F Erickson, sobre pesquisa qualitativa em educação, aponta nova pesquisa a ser feita pelos pesquisadores em educação, não apenas no campo lógico e epistemológico, mas no campo moral e político, como o desdobramento do centro produtor do saber, do conhecimento pela pesquisa; diz que “a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizando – então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática” (Erickson, 1986, p. 157, apud Zeichner e Noffke, no prelo).

Um outro sinal sugestivo da valorização da pesquisa do professor na comunidade educacional foi a publicação de uma coletânea de artigos sob a coordenação de E.C. Langemann e Lee S. Shulman, em 1999, interessou-se pela evolução da pesquisa na área da educação, que sofria grandes mudanças, tanto em relação aos métodos, quanto aos objetos e ambientes de estudo. Novas afinidades e novas parcerias entre disciplinas e perspectivas diferentes foram se esboçando permitindo a abertura para novos conjuntos de problemas para a investigação. O importante é ressaltar a preocupação para assegurar a qualidade dessa variedade de tipos de pesquisa, a fim de que possam cumprir sua função de contribuir para a busca de soluções dos problemas educacionais.

Lee Shulman, em 1999, em *Professing Educational Escholarship*, (p.163), diz que “não se espera da pesquisa, na qual se apóia a prática profissional, que confira conhecimento certo, mas que ofereça guias para a prática. Ela oferece maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-las. Oferece mais do que procedimentos e exemplos, mais do que regras claras. Ao deslocar-se do conhecimento disciplinar para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente”. “Padrões e critérios estão se fazendo, se construindo, na medida em que estamos experimentando novas formas de pesquisar, novos objetos de estudo e, sobretudo, novos propositores de pesquisa. Como propor princípios para a

formação dos futuros pesquisadores da educação, se ainda estamos tateando na busca de padrões e critérios básicos para o nosso próprio trabalho?” A quem pertence, afinal, essa pesquisa, quem deve ser o responsável por sua avaliação e pelo sentido que sua interpretação deve seguir. Os desafios para conseguir um corpo significativo na pesquisa educacional estão na interação dos aspectos intelectual, prático e moral (p 165).

Anderson e Herr, 1999, preocupados com a valorização da pesquisa do professor, atribuem importância ao estabelecimento de critérios que sejam compatíveis com os dois tipos de pesquisa, sem marginalizar novas epistemologias, mas ao contrário, fortalecendo áreas comuns e possibilidades de colaboração entre as duas culturas: a da escola e da universidade. Sugerem estratégias mais próprias das alianças produtivas entre os dois tipos de pesquisadores: o de dentro da escola e o de dentro da universidade, numa perspectiva de reconceitualização da pesquisa do professor, sem abrir mão do rigor exigido de qualquer pesquisa, extraídos de sua própria experiência como pesquisadores da universidade, mas também das escolas.

As décadas de 80 e 90 foram cruciais nesse sentido, ou seja, aí é que tem início a discussão sobre a formação de professores mencionando a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Por Nóvoa, (1995, p. 19), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Em 1995, (p. 3), Therrien já se pronunciava quanto à insistência na dissociação entre a formação e a prática cotidiana. Segundo o autor,

(...) esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Caldeira (1995), recorrendo ao estudo de Tardif et al. (1991), sobre os saberes como integrantes da prática docente, considera que,

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma (...) Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Na concepção de Damasceno e Silva (1996, p. 3),

(...) pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir.

Fiorentini, (1998), procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Concluiu que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. E conclui que na formação, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos provindos do universo escolar.

Em 1999, Pimenta, repensando a formação inicial de professores, desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor e identificou três tipos de saberes: a) *da experiência*, que diz respeito ao que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e c) *dos saberes pedagógicos*, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. Para a autora, (2005, p. 24),

“O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.”

Percebe-se que, apesar de existirem diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão, não só o desenvolvimento profissional, como também, o desenvolvimento pessoal do professor.

Tardif, (1999), em suas considerações sobre os modelos de formação das universidades, sugere a reflexão da sua própria prática de ensino pelo professor universitário de forma a minimizar o abismo existente entre as "teorias professadas" e as "teorias praticadas", pois, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação, sendo que neste panorama a profissionalização dos docentes torna-se objeto de discurso de diversos teóricos da área, apontando a formação em serviço como forma acentuada de “corrigir” a ineficácia dos cursos de formação inicial, uma vez que a sociedade tecnológica vem exigindo, apontando perspectivas e possibilidades de mudança através da formação em serviço que deverá possibilitar um intercâmbio contínuo e significativo entre a teoria e a prática, além de uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico. Pois como propõe Pimenta (2005, p.19), ao sintetizar Donald Schön que,

“A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.”

Condição necessária para a preparação do profissional docente capaz de refletir criticamente sobre a sua prática e servindo para norteá-la, distanciando o discurso: “Na prática! A teoria é outra”.

Porém, na exigência de uma melhora de sua prática pedagógica, professores participam de cursos buscando respostas práticas, rápidas e prontas. Exigem dos formadores um “saber-fazer”, estando para eles, neste quesito, todo o sucesso do curso. Bottega, (2000), chama isso de “ilusão de formação”, e complementa que quando os objetivos de tais cursos forem apenas a prática, são, então, meros cursos de treinamento.

A valorização da prática pelos professores é tão considerável que, para Demo (2004, p. 39), o professor “induz a inclausurar-se em atividades pequenas e apequenantes como simplesmente dar aulas. Agarram-se à aula, que é na prática seu palco e sua chance”, ao passo que se beneficiariam da busca de equilíbrio da prática atrelada à análise das teorias, a fim de capacitá-los para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentarão, uma vez que a fundamentação teórica os levará a uma prática reflexiva, fundamentando e sistematizando a sua prática pedagógica, possibilitando corrigir as deficiências recorrentes dos cursos de formação inicial, considerando que “talvez se deva reconhecer que a profissão de professor é a que mais sofre com o risco de desatualização, o que ocorre, por exemplo, com os professores que vivem só dando aula.” Demo (2004, p. 63).

Paulo Freire, (2006, p. 39), sobre a formação permanente dos professores, tem a concepção,

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.”

Entende-se que um profissional transformador é aquele dotado de competências voltadas para a pesquisa e leitura, assim, capaz de tornar-se produtor, reproduzidor ou co-produtor e autor dos conhecimentos que ensina e, concordando com Demo, (2004, p. 131), ao afirma que “Professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois esta mesma”.

Para tanto, se faz necessário um profissional que pesquise mais como atitude sistematizada do que por uma casualidade, já que, segundo Demo, (2004), os docentes exigem dos alunos algo que eles próprios não dominam - a pesquisa. Sendo a este profissional “sempre mais cômodo ensinar a copiar - como é cômodo copiar! Demo, (2004, p. 159).

Em 22 de outubro de 2009, a Fundação SM e a Organização dos Estados Ibero-Americanos apresentaram o resultado da pesquisa de opinião *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade de ensino*, levantamento inédito com professores de todas as regiões brasileiras para saber o que pensam a respeito dos primeiros anos de carreira. O anúncio aconteceu durante o Seminário de Educação para a Cidadania, que foi realizado na sede da Fecomércio, em São Paulo, reunindo especialistas nacionais e internacionais para discutir as perspectivas de formação docente no Brasil.

Para a consulta de opinião, foram distribuídos 15 mil questionários para professores de Educação Básica em pleno exercício da profissão, durante o primeiro semestre de 2009. Foram consideradas respostas de 3.512 professores de todo o Brasil, que foram analisadas pela socióloga Gisela Wajskop, mestre e doutora em Educação e dirigente do Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades. “A amostra foi definida aleatoriamente e não responde a critérios estatísticos”, explica a pesquisadora. “Mas os resultados trazem à tona questões relevantes sobre a formação inicial e continuada dos professores ingressantes. Quase que a totalidade das respostas é de professores de escolas públicas (96,3%).

Formação inicial – De acordo com mais da metade dos entrevistados, a qualidade do sistema educacional brasileiro está diretamente relacionada à formação inicial do docente. Entretanto, menos de 20% dos docentes creem que o currículo da formação inicial contemple todas as competências necessárias para o exercício da profissão e quase a metade dos professores considera que não há equilíbrio entre teoria e prática nos currículos de Pedagogia e das licenciaturas.

Buscou-se analisar quais são os aspectos mais importantes para que um curso formador de professores tenha qualidade. São elas: capacitação para planejamento de aulas, abordagem de temas atuais relativos à infância e juventude e apresentação de estratégias para a avaliação da aprendizagem. Os estágios supervisionados são considerados menos importantes.

Em relação às competências profissionais, cerca de 65% dos entrevistados consideram que os professores ingressantes trazem ideias novas às escolas. “Reproduzindo uma ideia bastante corrente no senso comum, são os mais jovens e ingressantes aqueles mais animados, esforçados e que trazem ‘arejamento’ ao ambiente escolar”, comenta Gisela.

Dentre os entrevistados, 20% avaliam que os novos docentes desconhecem o sistema educativo e seus problemas. Os educadores observam que os docentes em início de carreira conseguem manter boas relações com todos os membros da comunidade educativa, principalmente com os companheiros de profissão. Cerca de 60% opinam que o tratamento dado a professores novos e antigos é o mesmo; somente 22% do professorado acreditam que a escola protege de certa forma o ingressante.

A porcentagem dos docentes que considera que os ingressantes não têm a mesma vocação que antigamente aumenta com os anos de experiência. De acordo com a pesquisadora que analisou os dados obtidos pela pesquisa, esse resultado surpreende, pois vai de encontro com outras pesquisas realizadas anteriormente, que destacam a capacidade de inovação, interesse e entusiasmo dos ingressantes.

Aprender com a experiência – Os dados gerais da pesquisa mostram que 50% dos professores veteranos não consideram que os novos docentes sejam, de certa forma, relutantes a aprender com aqueles que já têm mais experiência. No entanto, menos de 20% dos professores em início de carreira compartilham da mesma opinião. “Curiosamente, são os mais jovens na profissão, com menos de três anos de docência, que consideram que seu grupo é resistente a aprender com a experiência dos mais antigos”, comenta Gisela Wajskop.

Para a pesquisadora, os dados indicam que os educadores recém-formados, entusiasmados com o que aprenderam na faculdade, acham que não precisam aprender com quem já trabalha. 53% dos entrevistados também acreditam que os professores novos devam começar com grupos mais novos, não com turmas antigas.

Também se constatou que 65% dos entrevistados se sentiram amparados pelos colegas de trabalho quando começaram a atuar nas instituições de ensino. A porcentagem é ainda maior se considerarmos somente os professores de escolas públicas. A pesquisa mostra que os professores que estão começando na carreira profissional chegam às escolas com uma série de dúvidas e inseguranças, que, além de ter seus fundamentos na educação específica, advêm da educação básica e vivência anterior da pessoa.

Qualidade dos professores – A pesquisa retrata que 72,6% ainda não perderam o entusiasmo que tinham quando começaram a trabalhar, e que 70% recordam com orgulho seus primeiros anos de docência. 83,4% dos professores afirmam que não se entendiam com a direção da escola no começo da carreira, mas acreditam que não lhes eram deixadas as piores classes. Desta opinião compartilham somente 30% dos entrevistados. Mais da metade lembra-se de ter achado, no início da carreira, que a formação recebida na faculdade não lhe servia de nada, mas apenas uma pequena parcela (23,7%) pensou em abandonar a docência. Mais de 90% dos docentes se considera melhor professor atualmente do que antes.

Os fatores que mais de 95% dos professores consideram importantes ou muito importantes para formar um professor com qualidade são, por ordem: o trabalho em equipe (97%), a formação continuada (96,3%), a formação inicial (95,8%), ter oportunidades para seu desenvolvimento cultural (95,5%), os programas de incentivo e desenvolvimento do hábito de leitura (95,4%) e as condições de trabalho (95,3%). Os considerados menos importantes são os relacionados à supervisão, seja no período de estágio ou no início da carreira.

Verifica, também, opiniões altamente contraditórias quanto aos estágios e práticas supervisionadas, tanto na formação inicial quanto no exercício da docência. De um lado, 86,5% dos professores acreditam que as etapas supervisionadas são importantes, mas também são altas as respostas que não valorizam essa prática. “Essa contradição revela que há uma idealização de uma prática provavelmente não experimentada por causa da formação generalista e tecnicista dos cursos de Pedagogia”, encerra a pesquisadora.

Para o professor, pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, assim, não dominando o conhecimento do objeto desejado, havendo dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto, não o pesquisador da academia. Seu saber situa-se no que ele domina pela sua aprendizagem anterior. Seu trabalho presente, na sua visão, não depende da pesquisa tradicional e contínua a funcionar como modelo distante, aprendido na instituição formadora e atuante até hoje. No seu entender, a realidade escolar brasileira, a situação dos professores, a relação entre o professor, seu saber e a pesquisa está voltada para questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo dificilmente a um conceito mais estrito de pesquisa. Tradicionalmente, tem sido a universidade a responsável pelo estabelecimento dos parâmetros segundo os quais se decide o que vale e o que não vale em termos de pesquisa e até o que constitui ou deve constituir objetos de pesquisa.

Conclui-se que, apesar dos limites constatados e a falta de política governamental de valorização do magistério é preciso reconhecer que há condições para a realização de pesquisas, mas, também, é preciso reconhecer a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada para responder às necessidades sentidas pelos professores e, assim, contribuir para o crescimento do seu saber.

Há professores desenvolvendo a chamada pesquisa acadêmica em nossas escolas e a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando, assim, a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas das realidades vividas por alunos e professores, podendo, nesse

sentido, contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. Entretanto, privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática.

Nota-se, então, que a educação básica e os cursos de graduação não incentivam o futuro profissional da educação à iniciação à pesquisa acadêmica. Resolvem por si certificar profissionais com o saber fazer, propiciando práticas sem fundamentação teórica. A teoria, que é a explicação do por que fazer – o saber ser, base para toda prática de ensino e aprendizagem, ainda insiste e tão somente ser um dos requisitos mais importantes nos cursos de mestrado e doutorado, o que deveria ser tão quão importante desde a educação básica. Portanto e, concordando com Gilles Ferry^[1] em *Pedagogía de La Formacion*, “*Una formación no se recibe. (...) Nadie forma a outro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces, el sujeto se forma solo y por sus propios medios*”, (p. 54).

Assim sendo, se o professor não é escolarizado cientificamente, possuidor, assim, de um cabedal teórico pobre, esse, logo, tem o moral para participar da escolarização de quem?

Gilles Ferry^[1] em Pedagogia da Formação - “Uma formação não se recebe. (...) Ninguém forma o outro. O indivíduo se forma, ele é quem encontra a sua forma, ele é quem se desenvolve, ou seja, de forma em forma. Então, o sujeito se forma sozinho e pelos seus próprios meios”, (p. 54).

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A (org) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. *Pesquisa – Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, C.M.G.; VARANI, A.; DICKEL, A. & SOUZA, E.S. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, maio 1996.

LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000^a, p. 116-136.

_____. “A pesquisa e o professor da escola básica”. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2000c. 130p.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (ORG.) *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau. In: Candau, V. (org.). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 110-125.

_____. “Socialização profissional de professores – As instituições formadoras”. Relatório final de Pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

_____. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHULMAN, Lee. Professing educational scholarship. In: *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999, p. 159-165.

ZEICHNER, K.M. e NOFFKE, Susan. Practitioner research. In: *Handbook of research on teaching*. 4^a ed. Washington: American Educational Research Association (no prelo).

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa* nº 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

DAMASCENO, M.N. & SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. In: *Anais da 19^a Anped*, 1996 (disq.).

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

IDEA – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. *A formação e a iniciação profissional do professor*. São Paulo, 2009.