

Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas

Teaching knowledge: Establishing guidelines to innovate educational practices

Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹

Resumo

Este texto tem como objetivo refletir sobre os saberes da docência necessários para que sejam transformadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Trata-se de identificar as representações sociais de professores-estudantes da Pedagogia/Parfor (Decreto 6755/09) sobre os saberes docentes que consideram necessários no contexto de formação para a transformação de suas práticas. A pesquisa, de caráter longitudinal, fundamentada em Pierre Bourdieu e Serge Moscovici, parte do pressuposto, junto com Jean-Marie Barbier, Gaston Mialaret e Maurice Tardif, de que os saberes docentes não são teóricos, mas conhecimentos práticos, marcados/moldados por contextos formativos e que precisam ser (re)conhecidos pelos professores. Os resultados reforçam que há necessidade de se redefinirem os saberes da docência de modo a compreendê-los como saberes praxiológicos, porque se relacionam ao contexto e às condições de trabalho e possibilitam a inovação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Representações sociais. Saberes da docência.

Abstract

The aim of this study is to reflect on the teaching knowledge required to transform the educational practices in everyday school life. This is related to identifying the social representations of teachers who are students of Pedagogy/Parfor (Decree 6755/09) of the knowledge teachers deem necessary in the training context to transform their practices. This longitudinal research, based on the studies of Pierre Bourdieu and Serge Moscovici, along with Jean-Marie Barbier, Gaston Mialaret and Maurice Tardif, considers that teachers' knowledge is not theoretical, but rather practical, shaped by training contexts that must be recognized by the teachers. The results of the study reinforce the need to redefine teaching knowledge to understand it as praxeological knowledge because it is related to the context and work conditions and it may lead to innovation in educational practices.

Keywords: Educational practices. Social representations. Teaching knowledge.

¹ Universidade Católica de Santos, Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, 11015-002, Santos, SP, Brasil. E-mail: <mfabdalla@uol.com.br>.

Introdução

Se existe uma verdade, é que a verdade é uma aposta de lutas [...] (Bourdieu, 1996, p.332).

Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é mais a mesma (Moscovici, 2011, p.180).

Parece-nos que um dos aspectos mais marcantes para a formação e o desenvolvimento profissional de professores é a conscientização da necessidade de mudança e/ou inovação nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, pensar a respeito dos saberes da docência quando se quer inovar as práticas pode ser um dos pontos de partida para a reflexão que se pretende neste texto.

São muitos os estudos voltados para as mudanças e/ou transformações das práticas e que, de certa forma, indicam a necessidade de se analisarem os saberes consumidos e produzidos por elas. Barbier (1990), ao situar a problemática da avaliação na formação de professores, faz referências às questões relacionadas aos modos de gestão e organização de trabalho docente, à relação entre as ações avaliadas e os sujeitos implicados na avaliação e aos contextos sociais na prática da avaliação, apostando nos efeitos dos atos avaliativos e, conseqüentemente, no processo de transformação da realidade educacional, das práticas e dos saberes envolvidos. Mais tarde, Barbier (2004) assinala a importância de se debaterem os saberes teóricos e os saberes práticos para que se possa compreender as inovações na formação profissional e nas práticas daí decorrentes.

Martins (1999) dá um peso significativo para os saberes que fundamentam as práticas profissionais da sociedade contemporânea permanentemente em mutação, porque, segundo o autor, há “necessidade cada vez maior de sujeitos mais intervenientes na inovação e responsáveis por sua formação (em processo de autoformação)” (p.144). Nessa direção, assinala, também, que é preciso compreender “os fundamentos que suportam as práticas profissionais” (p.145), entre eles, os saberes da docência.

Roldão (2000), ao tratar da diferenciação e flexibilização curriculares diante das políticas curriculares internacionais voltadas para assegurar o ingresso e o acesso efetivo de todos à escola e às mudanças para que isso aconteça, também destaca o papel do professor e de sua relação com o currículo nesse contexto. Entende, ainda, que é preciso dar valor aos saberes da profissão docente, pois estes foram sendo prejudicados “por lógicas segmentadoras e hierárquicas dos saberes e do campo da prática profissional [...]” (p.130).

Por sua vez, Canário (2003), ao discutir a “aprendizagem ao longo da vida” como discurso ideológico, mostra-nos uma visão distorcida em relação à “inovação educativa” proposta pelas políticas educacionais em Portugal, pois, segundo ele, há uma omissão das “questões de fundo que são a *relação com o saber e as relações de poder* estruturantes de uma situação educativa” [grifos do autor] (p.201). Nessa perspectiva, Canário (2003, p.205) identifica “direções fecundas para os esforços de inovação nos processos educativos e formativos em três vertentes distintas: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas” (p.205). É na dimensão individual que o autor revela que “a aprendizagem passa a basear-se na produção de saberes (informação original), instituindo os aprendentes como autores” (p.205). Com isso, acentua a importância de se voltar para a produção de saberes quando se deseja transformar as práticas.

Caetano (2004) - ao tratar da complexidade dos processos de formação e da mudança dos professores a partir de situações de formação pela investigação-ação e investigação-formação, em que se tem a possibilidade de se construir conhecimento sobre esses processos e seus efeitos - aponta para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento como essenciais para se efetivarem as “áreas de mudança”, tais como: “os saberes informativos e operativos, as áreas valorativas e emocionais, o pensamento, a ação e seus efeitos” (p.166). Como afirma a autora, “criam-se, assim, condições para que a mudança seja um processo continuado e de complexificação crescente [...] para o desenvolvimento

de um conhecimento prático e de uma ética prática e para o desenvolvimento conjugado no nível profissional, organizacional e institucional” (p.169).

Outros estudos, como o de Gatti (2010, p.1360), vão também nessa direção e afirmam que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Além disso, a autora enfatiza que “a formação de professores profissionais, em especial, para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos em seus fundamentos [...]” (p.1375).

Por outro lado, Gatti (2013, p.160) indica que muitos “programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, não se mostram efetivos”. Nesse sentido, a autora explicita que “é muito simplista a noção de que aumento e melhoria no rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, serão suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de gestores ou professores” (Gatti, 2013, p.160). Há que se considerar, também, nesses processos, “os movimentos interativos e com a participação efetiva dos envolvidos para criar condições de mudanças duradouras ancoradas em novos significados construídos em grupos envolvidos com uma determinada ação ou função” (p.161).

Dessa forma, esses estudos consideram importante que a formação se volte para a mudança e/ou transformação das práticas pedagógicas, e que, nesse sentido, seja preciso considerar não só os saberes profissionais, que dão base à docência, mas também as condições dessas mudanças para que as práticas pedagógicas sejam inovadas.

Tendo em vista as colocações anteriores, é preciso ressignificar a noção de inovação a fim de se compreender o valor das práticas pedagógicas que

se pretendem inovadoras. Carbonell Sebarroja (2001, p.17, tradução nossa)², por exemplo, define a inovação “como uma série de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Entretanto, enfatiza o autor, não se pode deixar de considerar as tensões e as contradições que fazem parte da inovação. Segundo ele, “o conflito é extraordinariamente produtivo porque dá vida à inovação e provoca que emergjam as divergências, que se clarifiquem posições opostas ou complementares [...]” (p.38, tradução nossa)³.

Na perspectiva da construção de princípios para um corpo docente inovador e/ou para indicar práticas renovadas, Carbonell Sebarroja (2001, p.116) aponta para um “decálogo utópico”, valorizando: 1º o reconhecimento social e autoestima profissional; 2º a formação inicial do professor; 3º o corpo docente como “único”; 4º a formação permanente; 5º a autonomia para decidir questões importantes; 6º o (a) professor (a), que nunca está só em sala de aula; 7º o tempo, para que se possa refletir e se ter uma aprendizagem permanente; 8º os períodos sabáticos e redução de jornada; 9º os estímulos, promoção e controle, que são incentivos para inovar a qualidade educativa; 10º a participação do corpo docente nos fóruns de opinião, de discussão e decisão pública. Segundo o autor, esse decálogo são apostas para que seja possível se obter, de “forma efetiva, real e permanente, a inovação educativa” (p.116) e, nesse sentido, “uma escola culturalmente mais sábia, pedagogicamente mais atrativa, institucionalmente mais democrática e socialmente mais igualitária” (p.119, tradução nossa)⁴.

Além disso, também é preciso considerar as palavras de Hernández *et al.* (2000) quando revela que “cada um dos grupos e das pessoas envolvidas em

² “[...] como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas”.

³ “[...] el conflicto es extraordinariamente productivo porque da vida a la innovación y provoca que emergjan las divergencias; que se clarifiquen posiciones opuestas o complementarias [...]”.

⁴ “[...] de forma efectiva, real y permanente la innovación educativa” e “[...] una escuela culturalmente más sabia, pedagógicamente más atractiva, institucionalmente más democrática y socialmente más igualitaria” (Carbonell Sebarroja, 2001, p.116).

um processo de inovação pode analisar, conceitualizar e avaliar as mudanças produzidas ou não em uma inovação de forma muito diferente” (p.31). Com efeito, muito se tem escrito sobre os saberes da docência, a formação para mudança e a inovação das práticas pedagógicas, mas também sobre “a relação problemática entre os professores e saberes”, como aponta Tardif (2006, p.32). Entretanto, como o autor destaca, a profissão docente “não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente” (Tardif, 2013, p.569).

Tudo isso nos levou a refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do Projeto Observatório de Educação (OBEDUC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - “Políticas de Formação de Professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”, que acompanhou, durante três anos, professores-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor⁵ de uma universidade comunitária de São Paulo, nos contextos de formação (universidade) e de atuação profissional (escola).

Diante da complexidade que foi acompanhar esta pesquisa, voltada para analisar a (re)constituição identitária dos professores-estudantes e a inovação de suas práticas pedagógicas, é preciso assinalar que, desde o início, duas questões nos preocupam. A *primeira* é a questão do próprio conhecimento profissional *sobre e para* o ensino, considerando, também, como destaca Young (2010, p.198), que este “é um aspecto central de qualquer política educativa”. A *segunda* é tentar compreender, por meio de conceitos básicos da Teoria de Ação (Bourdieu, 1997, 1998a, 1998b) e da Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 1978), a influência formadora da Pedagogia/Parfor nas representações/concepções dos professores-estudantes a respeito dos saberes docentes necessários para inovar suas práticas pedagógicas.

Nessa ótica, este texto tem como objetivo central refletir sobre as representações sociais desses

professores em formação a respeito dos saberes da docência que consideram necessários para que sejam transformadas suas práticas.

Iniciamos a nossa reflexão com a apresentação de algumas noções das teorias de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b) e de Moscovici (1978, 2003) para compreender as representações sociais dos professores-estudantes sobre os saberes necessários para a docência, o que significa entender, conforme as epígrafes iniciais, que essas representações implicam “verdades”, que a “verdade é uma aposta de lutas” (Bourdieu, 1996, p.332) e que quando a nossa “ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é mais a mesma” (Moscovici, 2011, p.180). Em seguida, diante dos dados obtidos pela pesquisa, destacamos alguns resultados que nos fazem pensar sobre a necessidade de uma análise mais apurada sobre os saberes da docência nos contextos formativos, tanto da universidade quanto da escola. Por fim, o texto indica algumas *pistas* com base nas questões anteriores para que seja possível recuperarmos o sentido da formação como transformação.

Realidade das representações e representações da realidade

O princípio da coerência das escolhas não está na intenção de coerência, mas na constância com relação a si mesmo de um sistema de esquemas classificatórios que, ainda que funcione de maneira estritamente descontínua, apreende seus objetos de modo objetivamente concreto (Bourdieu, 2011, p.498).

Para compreender as representações sociais dos professores-estudantes sobre os saberes necessários para a docência, tendo em vista o contexto da formação e o da atuação profissional, seguimos, primeiro, o *princípio de coerência* proposto por Bourdieu (2011, p.498) a fim de apreender os “objetos de modo objetivamente concreto”, ou seja,

⁵ Trata-se de um Programa emergencial, que diz respeito ao Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), instituído pelo Decreto 6755/09 (Brasil, 2009), e que prevê a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica.

apreender a “realidade da representação” e a “representação da realidade”, como diria o próprio autor (p.446). Assim, é necessário, enfatiza Bourdieu (1998b, p.21), “pôr em causa os objetos pré-construídos”, que é, antes de mais nada, “romper com o senso comum” (p.34). Também, segundo ele, é “preciso pensar relacionalmente” (p.28). Isso significa pensar em um espaço social em que os agentes ou os grupos sejam distribuídos em função de sua posição e que seja formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*.

Para ele, o espaço social mais global é considerado como *campo*, entendido por ele como um “campo de forças” ou “campo de lutas”, “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 1997, p.50). Para nós, esse campo de forças e de lutas se traduz em dois contextos: o da *formação* (universidade) e o da *atuação profissional* (escola).

Além disso, como enfatiza Bourdieu (1998b, p.129), é preciso reconhecer a “contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real, e compreender, também, a real contribuição que a transformação coletiva da representação coletiva dá à transformação da realidade”. Nessa perspectiva, a realidade é, primeiro, *representação* e “depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento” (p.108) que se tem da organização do campo simbólico.

Já, para Moscovici (1978, p.26), a “representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Diante disso, e da mesma forma que fizemos em relação à teoria bourdieusiana, procuramos assinalar alguns dos pontos fundantes da TRS, julgando necessário destacar que, para Moscovici (1978), as representações “possuem uma função constitutiva da realidade” (p.26), e que “uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p.27); assim como reconhecer, junto com

o autor, a existência de representações sociais como uma forma característica de conhecimento, ou seja, “como uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências” (p.44), considerando, também, que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (p.41).

Partindo, então, da noção de *representação social*, era preciso entender, ainda, conforme Moscovici (1978), que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a *percepção*, que implica a presença do objeto; e o *conceito*, a sua ausência (p.57). Para o autor, trata-se de uma construção lógica em que a estrutura da representação apresenta-se “desdobrada”, “tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (p.65), e que, “nesta base, foi descrita uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado” (p.65).

Era necessário analisar os processos colocados em jogo, como afirma Moscovici (1978, p.65), que têm por função: “[...] duplicar um sentido por uma figura, logo, *objetivar* por um lado - e uma figura por um sentido, logo, *consolidar* por outro lado”. Buscamos compreender que esses “sentidos”, constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p.67), poderiam assumir as mesmas três dimensões descritas por ele: a informação, o campo de representação ou a imagem e a atitude. A *informação* refere-se aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado, e é variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem a ela. O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social, integrando as coordenadas sociais, o espaço e o tempo. A *atitude* constitui a dimensão mais duradoura das representações e integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito (Moscovici, 1978).

Colocamos, assim, o foco no “grau de coerência” da informação, do campo de representação e da atitude, conforme Moscovici (1978), considerando que “uma pessoa se informa e se representa alguma

coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada" (p.74), o que nos levou a considerar, ainda, o pensamento de Bourdieu (1997, p.82): "o sentido dos movimentos que levam os sujeitos de uma posição a outra [...] define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado", no caso, no interior dos espaços sociais de formação (universidade) e de atuação profissional (escola): espaços sociais onde se (re)produzem relações de saber e de poder.

Ladrilhando os saberes da docência nos espaços sociais

Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas "teorias professadas" e nossas "teorias praticadas [...]" (Tardif, 2000, p.21).

Diante do pensamento de Tardif, na epígrafe acima, é mais do que necessário problematizar a nossa relação com os saberes da docência. Nesse sentido, é importante assinalar que partimos do pressuposto, junto com outros autores (Barbier, 2004; Mialaret, 2004; Tardif, 2000, 2006, 2013), de que os saberes docentes não são teóricos, mas conhecimentos práticos. São marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re)conhecidos pelos professores, sejam eles formadores e/ou professores-estudantes, sujeitos da pesquisa desenvolvida.

Nessa perspectiva, Barbier (2004, p.10), tal como Bourdieu (1997), traz reflexões que contribuem para repensar a importância dos *espaços sociais* na produção dos saberes docentes. Para ele, os espaços sociais, considerados como "o espaço do trabalho e da vida cotidiana" (p.10), privilegiam a mobilização dos saberes, e "a noção do *saber de ação* se refere frequentemente a estes espaços" (p.11). Além disso, Barbier (2004) também enfatiza que "os espaços sociais

têm a função dominante de produzir saberes" e que eles "são socialmente construídos à imagem dos campos nos quais são produzidos" (p.11), e que, também, os "espaços sociais têm a função dominante de comunicação e difusão dos saberes com vistas à sua apropriação" (p.11). Dessa forma, os saberes são o "resultado de um processo de interiorização" (p.12) pelos sujeitos que vivenciam e enunciam (ou denunciam) o mundo.

Mialaret (2004, p.161), ao introduzir "a situação particular da educação", refere-se às características de três saberes: o *saber praxiológico* (*saber prático* e/ou de *ação*), o *saber científico* e o *saber teórico* (p.162), conforme segue:

1) *saber praxiológico* (*saber prático* e/ou de *ação*): aquele que resulta da "experiência cotidiana"; é considerado o "saber de ordem praxiológica" (p.161). Para Mialaret (2004, p.163), há três níveis da prática: 1º *nível* - refere-se ao estado "impulsivo", quando "o sujeito é incapaz de dizer por que agiu ou reagiu" daquela maneira, ou seja, esse nível "não provoca nenhuma aprendizagem" (p.164); 2º *nível* - quando a prática se torna uma "resposta mais ou menos adaptada à realidade externa; é mais ou menos estruturada em função das aprendizagens anteriores", mas está "fechada" em si mesma, "não dá prova de nenhuma criatividade" (p.164); 3º *nível* - quando "a prática não é somente uma resposta adaptada às exigências da situação, mas é considerada pelo sujeito como a pesquisa de uma solução eventualmente original aos problemas encontrados na realidade cotidiana" (p.164). Nesse caso, o trabalho do professor é o de um pesquisador à procura de "soluções" (as "mais pertinentes") (p.165) para as situações a serem enfrentadas, conduzindo os alunos a uma "atitude científica de pesquisador" (p.169);

2) o *saber científico*: resulta das pesquisas específicas *na* ou *sobre* a educação, compreendendo um conjunto de disciplinas científicas que "nos permitem enriquecer a explicação e interpretação das situações educativas" (Mialaret, 2004, p.162); e

3) o *saber teórico*: constituído por um conjunto de reflexões filosófico-históricas, apresenta-se sob a forma de ideologias pedagógicas e se traduz nos

princípios dos grandes movimentos educacionais. Para Mialaret (2004), o saber teórico é imposto e proposto como programas educacionais a serem implementados ("teoria institucional"), e, tendo origem na prática, deveria se desenvolver como "uma interpretação teórica da experiência adquirida" (p.175).

Entretanto, a questão fundamental que Mialaret (2004) nos coloca é que esses diferentes tipos de saberes deveriam se articular e se fecundar mutuamente, sem que houvesse "nenhuma hierarquia entre eles" (p.186). A par dessas considerações, Tardif (2006, p.16) destaca que "os saberes de um professor são uma *realidade social* (grifos nossos) materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, *etc.*, e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* (grifos do autor)". Nessa direção, coloca em evidência que os saberes podem ser traduzidos como: *saber curricular*, procedente dos programas escolares; *saber disciplinar*, que constitui os conteúdos a serem ensinados nas escolas; *saber da formação profissional*, adquirido na formação inicial e continuada; *saber experiencial*, da prática do professor; *saber cultural*, referente à trajetória de vida e de pertença cultural desses sujeitos.

Tais saberes demonstram, como anuncia Tardif (2006, p.297), que "o *saber profissional* (grifos nossos) dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências". O autor ainda reafirma que:

[...] é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão [...] (Tardif, 2006, p.567).

Perante essas questões, o autor sustenta que a pesquisa internacional sobre os *conhecimentos dos professores* gira em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2)

são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam suas marcas, reforçando, assim, questões ligadas ao reconhecimento social do trabalho docente; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo "contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão" (p.568). Finaliza reforçando que "os conhecimentos dos professores são saberes em debate, como fica evidenciado em numerosas controvérsias e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar" (Tardif, 2013, p.568).

Diante dessas considerações, passamos a definir a pesquisa como sendo de caráter longitudinal, e que está se desenvolvendo em uma universidade comunitária de São Paulo, desde 2012, no âmbito do Projeto OBEDUC/Capes, como já mencionado, do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetivas - Educação/Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC) e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (NUPANFOPE).

Acompanhamos 43 professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR, entre 24 e 41 anos, sendo 8 pajes ou Auxiliares I, que aguardavam, à época, a passagem de cargo para "Professor de Desenvolvimento Inicial (PDI)" (Cubatão, 2012); 22 Atendentes de Educação, que cuidam de crianças de 0 a 3 anos (Atendente I) e que atendem as de 4 a 6 anos (Atendente II) (Praia Grande, 2008, 2012); 10 professoras de educação infantil, consideradas como Educadoras de Desenvolvimento Infantil (Santos, 2010); 2 professores de ensino fundamental e médio; e 1 coordenador administrativo.

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas. Na *primeira* (1º sem./2012), aplicamos a 43 professores-estudantes que iniciaram o curso no 2º sem./2010 um questionário da Pedagogia/PARFOR (S1 a S43) com questões fechadas, de perfil socioeconômico, e abertas, envolvendo os seguintes eixos: (1) necessidades e expectativas em relação ao Curso; (2) razões e motivações para o ingresso; (3) elementos para ressignificar a formação e a prática profissional; e (4) desafios profissionais em relação ao trabalho e às

práticas pedagógicas. Na *segunda etapa* (2º sem./2012), realizamos um Grupo Focal com oito sujeitos (S1 a S8) que se dispuseram a participar de quatro encontros, com duração de 2h, tendo como um dos objetivos aprofundar questões em torno dos saberes da docência necessários para inovar as práticas pedagógicas. Na *terceira* (2013), desenvolvemos entrevistas de aprofundamento sobre mesma temática com quatro estudantes (S1 a S4) que participaram das etapas anteriores. Na *quarta* (2014), analisamos as crônicas desses sujeitos, sob a orientação da professora de “Instrumentação da Língua Portuguesa”, que, em 2012, criou o *blog* <www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com>. Os resultados dessa etapa já foram publicados (Abdalla *et al.*, 2014).

Entretanto, este texto coloca em destaque as respostas obtidas junto às três etapas anteriores, ancorando os resultados, como diria Moscovici (1978), em três dimensões de análise.

1ª dimensão: dos saberes teóricos e/ou científicos

Os professores-estudantes declaram estar fazendo a Pedagogia/Parfor porque sentem necessidade de uma maior fundamentação teórica, ou seja, de mais conhecimentos para que possam ter uma “base de conhecimentos” (*knowledge base*), conforme Tardif (2013, p.567), e um aprimoramento profissional, tal como segue:

Adquirir mais conhecimento e domínio (Suj.14, 16, 34 e 36, Questionário).

Em relação ao curso, espero ter uma base teórica para poder crescer profissionalmente (Suj. 15, Questionário).

[...] *Precisava ter uma base, para isso, para fundamentar as minhas ações, poder justificar aquela minha postura* (Suj. 1, Entrevista).

Também, para eles, esses saberes dizem respeito a toda uma reflexão filosófica e histórica já realizada por diferentes movimentos e/ou tendências educacionais, tal como indica Mialaret (2004). Seguem alguns de seus depoimentos:

Para ser professor, é necessário não só ter conhecimentos específicos da área de formação, mas, sobretudo, conhecimentos mais gerais que possam formar o outro. Estes conhecimentos passam pelos fundamentos da educação, pelas metodologias, pelo conhecimento das relações humanas e das tendências educacionais para se compreender o contexto da Escola de hoje (Suj. 3, Grupo Focal).

A dificuldade e a fragilidade de ser professor é que há necessidade de uma profunda base de conhecimentos, e, muitas vezes, todo conhecimento que temos nunca é suficiente. Precisamos estudar as tendências educacionais e políticas que aí estão (Suj. 5, Entrevista).

Nessa perspectiva, foi possível destacar que os professores-estudantes consideram, de qualquer forma, que é fundamental assumir uma “profunda base de conhecimentos gerais e específicos” para desempenharem sua profissão, reforçando, assim, um dos pontos assinalados também por Lüdke e Boing (2004) e por Gatti (2010). Por outro lado, existe, também, uma boa dose de supervalorização do que é teórico sobre o que é prático - como indica Cunha (2003, p.71): os “conceitos predominam sobre as experiências e essas são entendidas como uma forma de ativismo” -, o que implica, também, segundo a autora, a “concepção da ciência como algo descolado da realidade, negando a possibilidade de um diálogo da prática com a teoria” (p.71), e reforça “as relações de poder que a teoria historicamente tem sobre a prática” (p.71).

Entretanto, observamos que existe um esforço, em especial, do contexto de formação (universidade) para que esses professores-estudantes olhem de forma diferente os saberes docentes que vivenciam em suas práticas. Um pouco desse olhar será descrito a seguir.

2ª dimensão: dos saberes de ação e/ou saberes práticos teorizados

São saberes que se mobilizam na prática pedagógica e que geram um espaço de reflexão por parte do coletivo (professores e alunos), sendo descritos, analisados e avaliados, ou seja, trata-se de

uma interpretação teórica da experiência vivenciada: um tipo de “saber praxiológico”, conforme explicitou Mialaret (2004), capaz de intervir e transformar a prática docente. Nessa dimensão, são relatadas experiências “cristalizadas” tanto no nível do contexto de formação, quanto no de atuação profissional, assim como algumas experiências “inovadoras”. Consideramos, aqui, experiências “cristalizadas” aquelas similares às que Mialaret (2004) indicou como “saber de ação de 2º nível”: quando a prática se repete, sem modificação, sem criatividade. Seguem alguns trechos de fala, acompanhando este “saber prático de 2º nível”:

Consigo realizar aquilo que a professora me ensinou. Aquilo que consigo colocar na minha prática, que estou acostumada a trabalhar, porque, caso contrário, fico meio perdida [...] (Suj. 8, Grupo Focal).

Tentei pôr em prática tudo que eu vim aprendendo aqui [...]. Mas é lógico que não consegui ser muito diferente do que costumava fazer, mas estou tentando (Suj. 2, Entrevista).

Há alguns depoimentos mais inovadores e que esclarecem um pouco o que significa para os professores-estudantes um saber de ação e/ou um saber prático teorizado, que Mialaret (2004) consideraria como o “saber praxiológico”:

E a Pedagogia/Parfor está me dando a base para eu poder ser um bom professor... Ela mudou totalmente o meu modo de pensar, de ver a criança, de ver os colegas e de ver o funcionamento de uma Escola. Eu entrava para dar aula, e era uma coisa mecânica; não tinha aquele preparo, aquela visão do desenvolvimento da criança. Agora, está totalmente integrado: tanto entendo a sala de aula, como o que é preciso transmitir para as crianças (Suj. 3, Entrevista).

Antes, a minha preocupação era de conteúdo... Agora, volto meu trabalho colocando situações de aprendizagem dentro dos problemas do cotidiano, para pensar algumas situações de desafios. Então, eu me coloquei numa posição desafiante, para ele compreender o porquê desta aprendizagem. E, assim, articular melhor a prática à teoria, e a teoria à prática (Suj. 1, Entrevista).

Os relatos indicam que está havendo certa influência da formação da Pedagogia/Parfor no nível das representações e ações desses sujeitos. Há, inclusive, situações que se reportam para a importância dos estudos de caso, estudos do meio, produção de portfólios e crônicas, entre outras atividades que foram realizadas, considerando que essas experiências foram levadas às práticas desenvolvidas na escola, fundamentando saberes práticos teorizados. Entretanto, muitas vezes, são ações pontuais de alguns professores formadores da Pedagogia/Parfor, que, efetivamente, motivam seus estudantes para refletir sobre suas próprias práticas e, também, inová-las.

3ª dimensão: dos saberes profissionais

São aqueles que refletem sobre os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais se exerce a profissão, ou seja, são saberes da prática social mais ampla que incluem conhecimentos externos sobre as diretrizes, normas e condições de trabalho, plano de carreira, políticas de formação e *status* profissional; incluindo, aí, a ética profissional. Seguem alguns trechos de falas:

O Parfor, para mim, está abrindo novos horizontes [...] Porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim. É bom porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor, a minha profissão. E é ruim porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo. Não se têm condições de trabalho, plano de carreira [...] (Suj. 1, Grupo Focal).

O desafio maior é colocar em prática tudo aquilo que a gente conhece. Não temos, às vezes, uma estrutura adequada, o material adequado, profissionais suficientes. Mas, às vezes, o que me dói muito é a falta de postura de alguns colegas e alunos; é a falta de ética, até da ética profissional (Suj. 4, Entrevista).

Por trás desses depoimentos, existem questões que abarcam não somente os saberes

docentes e/ou o conhecimento profissional *sobre* e para o *ensino*, mas a *relação*, diria Bourdieu (1997, p.64), “que se estabelece entre as posições e as tomadas de posição” desses professores-estudantes em espaços sociais, ou seja, no “campo de forças e de lutas” da Universidade e da Escola, visando a “conservá-los” ou “transformá-los”. O que implica, conforme diria Moscovici (2003), “[...] compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social” (p. 218).

Os *resultados* indicados reforçam, ainda, em cada uma das dimensões analisadas, que os saberes docentes precisam enfatizar condições pedagógicas para a tomada de posição e/ou de atitude conforme Bourdieu (1997, 1998a, 1998b) e/ou Moscovici (1978, 2003), o que nos leva a pensar, também, sobre a possibilidade de um “ensino de atitudes” que avalie, assim, aspectos específicos do processo formativo que integram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Considerações Finais

Mas, para operar essa conversão radical do olhar, é preciso ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirar todas as consequências teóricas e metodológicas [...] (Bourdieu, 1997, p.204).

Nem sempre a verdade sai satisfeita, mas a consciência coletiva sai purificada e revigorada, purgada, em suma (Moscovici, 2011, p.138).

Para operar “essa conversão radical do olhar” e “tirar todas as consequências teóricas e metodológicas”, primeiro, seria necessário destacar que os sujeitos da pesquisa compreendem “o mundo social que os compreende”, como diria, novamente, Bourdieu (2011, p.446), o que significa aqui que dão valor ao contexto de formação, pois, a partir dele, afirmam que assumem outro olhar para os saberes que desenvolvem em suas respectivas práticas, purificando e revigorando a “consciência coletiva”, tal como afirma Moscovici na epígrafe acima.

Diante dessa primeira constatação, é possível retirar algumas conclusões: 1ª) os professores-estudantes em formação sentem necessidade de uma maior fundamentação teórica a fim de que possam ter uma base de conhecimentos e um aprimoramento profissional; ou seja, supervalorizam os “saberes teóricos” em relação ao que é prático; 2ª) eles compreendem a relação teoria e prática, e, nessa perspectiva, dão sentido aos “saberes de ação” e/ou “saberes práticos teorizados” (“saber praxiológico”); contudo, são poucos os relatos inovadores nessa direção; 3ª) eles começam a enfatizar os “saberes profissionais”, que são aqueles mais amplos e relacionados aos contextos socioeducacionais e institucionais a que pertencem, destacando, sobretudo, as tomadas de posição/atitude, no que diz respeito às normas, às condições de trabalho e pedagógicas, às políticas de formação, ao *status* profissional e às questões relacionadas à ética profissional.

Os resultados obtidos fazem com que retornemos, também, às duas questões iniciais. A primeira relaciona-se aos *saberes da docência* e/ou ao *conhecimento profissional sobre e para* o ensino como um dos aspectos centrais da política educativa (Young, 2010). Na perspectiva de compreender essa questão, e a partir do que foi possível apreender das representações sociais dos professores em formação, indicamos algumas reflexões que já foram introduzidas por Young (2010, p.195), ao tratar da educação, do conhecimento e do papel do Estado, e que aqui estão reinterpretadas:

- *As condições necessárias para a aquisição de conhecimento e inovações pedagógicas*: os professores-estudantes compreendem o modo como eles foram convocados/selecionados para o contexto de formação do Programa Parfor, mas muitos denunciam as condições em que se encontram, pois não há colaboração, em especial, dos sistemas de ensino, da gestão da escola e, às vezes, dos próprios colegas de profissão. Faltam-lhes, ainda, recursos financeiros para gastos com material, alimentação, transporte: aliás pontos já assinalados por outra pesquisa (Gatti *et al.*, 2011). Por conta disso, muitos não conseguiram

completar o curso, alguns não conseguem aprofundar seus conhecimentos profissionais, principalmente aqueles que já são egressos do curso, e outros têm consciência que incorporaram novos saberes a ponto de concretizá-los em suas práticas à medida que as condições pedagógicas possibilitam novas práticas. Para nós, isso significa ainda questionar: quais seriam, de fato, as condições pedagógicas e de trabalho para os professores-estudantes (co)construírem seus conhecimentos no cotidiano escolar a fim de que as inovações sejam realizadas no espaço social da escola?

- *O papel intervencionista do Estado no âmbito da Educação*: Young (2010) afirma que as tendências intervencionistas no âmbito do Governo “se arriscam a enfraquecer os propósitos fundamentais das escolas e da educação formal em geral, e, portanto, as condições necessárias para que as políticas progressistas, como o alargamento da participação, atinjam os seus objetivos” (p.195). Nesse caso, as políticas se direcionam a exigir melhoria dos resultados escolares para alcançar melhores padrões de qualidade, e, muitas vezes, culpabilizam os professores pelos maus resultados no processo de ensino e aprendizagem. O Programa Parfor, ao que tudo indica, como um programa emergente de formação de professores, veio para identificar e suprir as necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino, promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação e ampliar as oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade, conforme Decreto nº 6.755/09 (Brasil, 2009). O que se espera é que possa haver continuidade na formação dos professores, egressos desse programa, a fim de que possam consolidar os saberes apreendidos no contexto de formação com aqueles do campo da prática, integrando-os com suas mediações didáticas e com condições pedagógicas e de trabalho que se espera em uma escola, a fim de que não sejam perdidas as “apostas” que foram feitas tanto pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2009), quanto pelas instituições formadoras e pelos sistemas de ensino em relação à qualificação profissional de professores para a educação básica.

Quanto à segunda questão, referente aos conceitos básicos das teorias bourdieusiana (estruturas objetivas - *campos/espacos sociais* e estruturas incorporadas/*habitus*) e moscoviana (informação/campo de representação/atitude), para que fosse possível refletir sobre a influência formadora da Pedagogia/Parfor nas representações/concepções dos professores-estudantes, o estudo nos levou a compreender que foram muitas as implicações desse programa na formação dos professores-estudantes. Foi possível, por exemplo, uma maior conscientização no que diz respeito à “tradução pedagógica” dos saberes apreendidos no contexto de formação para o campo da prática, possibilitando a coconstrução de conhecimentos com base no diálogo entre a teoria e a prática, o que permitiu, segundo vários depoimentos, ampliar o campo de representação, modificar o *habitus*, e tomar novas posições frente ao mundo.

Com base nessas colocações, procuramos desvendar algumas *pistas* para que seja possível inovar as práticas pedagógicas no interior de nossas escolas, tomando consciência de que, como destaca Bourdieu (1998b, p.105), “caímos constantemente na armadilha de um sentido que se faz, fora de nós, sem nós, na cumplicidade incontrolada que nos une [...]”:

1) refletir sobre a necessidade de se redefinirem os saberes da docência e/ou os conhecimentos profissionais *sobre* e *para* o ensino - de forma a compreendê-los como *saberes praxiológicos* porque se relacionam ao contexto de trabalho;

2) é necessário que as políticas educativas e de formação de professores voltem-se para o desenvolvimento de práticas de formação integradas à escola e organizem-se, assim, sob a forma de projetos de ação/intervenção, e que, desse modo, possam facilitar a aprendizagem profissional de professores/estudantes em formação, implementando, para isso, condições pedagógicas e de trabalho que ressignifiquem as ações realizadas;

3) lembrar que os professores-estudantes, ao incorporarem os saberes que lhes são significativos, acabam dando sentido para seus trabalhos. Nessa perspectiva, fazem dos projetos de vida seus próprios trajetos ao mesmo tempo em que transformam seus

trajetos em projetos de ação e de formação. Como diria Bourdieu (1997, p.146), são sujeitos que “lutam por objetivos definidos” e “podem estar possuídos por esses objetivos”, na condução de suas “intervenções, decisões e processos”, como aponta Carbonell Sebarroja (2001, p.17), a fim de que seja possível promover práticas pedagógicas mais inovadoras;

4) a necessidade de compreensão dos espaços sociais (universidade e escola) como *campo de forças e de lutas*, conforme Bourdieu (1998b), para que os professores-estudantes aprendam a (re)conhecer e a (re)definir seus saberes da docência;

5) entender que o fenômeno das representações sociais, tal como nos ensina Moscovici (1978), não apenas compreende o mundo, mas nos orienta dentro dele, dimensionando nossas atitudes, informações e o campo de representações e imagens, afetando os comportamentos e as comunicações que se estabelecem, pois, como nos ensina o autor, “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (Moscovici, 2001, p.62).

Dentre as pistas consideradas, a mais significativa seria refletir sobre a necessidade de redefinirmos os saberes da docência para que as práticas possam ser transformadas, pois estes estão sempre em debate, como lembra Tardif (2013). Esse desafio tem a ver, certamente, com a possibilidade de recuperarmos o sentido da formação como transformação e dotar de significado as representações sociais dos sujeitos “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (Bourdieu, 1997, p.63). Pensamos que esse caminho (não o único) poderia fazer com que os professores/estudantes compreendessem melhor, como enfatiza Bourdieu (2011, p.446), “o mundo social que os compreende”.

Por fim, embora ainda restem várias indagações sobre os saberes da docência necessários para que práticas pedagógicas sejam consideradas inovadoras, é necessário redefini-los continuamente. Isso requer, por parte dos sujeitos em formação, sejam eles estudantes, professores e/ou pesquisadores, um papel ativo em seu próprio processo de (re)profissionalização, a fim de que problematizem suas condições pedagógicas e de trabalho e as situações

educativas desenvolvidas tanto no contexto de formação e/ou de atuação profissional. Importa, ainda, evidenciar que é preciso que se implementem políticas que valorizem e assegurem uma formação permanente de professores e contribuam para que esses processos de inovação possam se efetivar nesses contextos.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Referências

- Abdalla, M.F.B.; Pontes, R.A.F.; Martins, M.A.R. *Crônicas pedagógicas*: escrita reflexiva de professores. Santos: Editora Leopoldianum, 2014.
- Barbier, J-M. *L'évaluation en formation*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- Barbier, J-M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.
- Bourdieu, P. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Bourdieu, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.
- Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- Bourdieu, P. *O poder simbólico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- Bourdieu, P. *A distinção*: crítica social do julgamento. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- Brasil. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 30 jan., 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 8 fev. 2010.
- Caetano, A.P. *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora, 2004.
- Canário, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora. 2003. p.189-207.
- Carbonell Sebarroja, J. *La aventura de innovar el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2001.

Cubatão. (Cidade). *Projeto de Lei*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura Municipal de Cubatão, estabelece normas gerais de enquadramento, institui tabela de vencimento e dá outras providências. Cubatão: SEJUR, 2012. Disponível em: <http://www.cubatao.sp.gov.br/arquivos/fiquesabendo/2012_6_28_15_22_44_76486.pdf>. Acesso: 20 dez. 2012.

Cunha, M.I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: Moraes, M.C.; Pacheco, J.A.; Evangelista, M.O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p.67-81.

Gatti, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

Gatti, B.A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: Gatti, B.A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados, 2013. p.153-176.

Gatti, B.; Barretto, E.S.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

Hernández, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Lüdke, M.; Boing, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, p.1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

Martins, A.M. *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

Mialaret, G. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In: Barbier, J.M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. p.161-187.

Moscovici, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Moscovici, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66.

Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Moscovici, S. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

Praia Grande. (Cidade). Lei Complementar nº 519, de 20 de outubro de 2008. Dispõe sobre a criação, a transformação e a extinção de cargos na estrutura da administração direta da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, e adota providências correlatas. Disponível em: <www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2012.

Praia Grande. (Cidade). Lei Complementar nº 632, de 26 de novembro de 2012. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande e adota outras providências. Disponível em: <http://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=4101>. Acesso em: 19 dez. 2012.

Roldão, M.C. A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In: Roldão, M.C.; Marques, R. (Org.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 2000. p.121-133.

Santos. (Cidade). Lei Complementar nº 702, de 2 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a alteração da denominação do cargo de monitor de creche, e dá outras providências. Disponível em: <www.legislacao.camarasantos.sp.gov.br/Normas/Exibir/6737>. Acesso em: 17 nov. 2012.

Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>. Acesso em: 18 jun.2014.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Tardif, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v.34, n.123, p.551-571, 2013.

Young, M.F.D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

Recebido em 5/5/2015, rerepresentado em 13/7/2015 e aprovado em 13/8/2015.

