

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Gisele de Sousa Serafim

Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-7792>
Lattes :<http://lattes.cnpq.br/8082811606170987>
E-mail: giseleserafim34@gmail.com

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Doutora em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>
E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Doutor. Professor Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>
E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

A epistemologia da prática docente como os saberes professorais, são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas professorais no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói quando ensina. O presente estudo tem por objetivo refletir acerca dos pressupostos da epistemologia da prática profissional docente e conseguinte compreender a relevância dos “saberes” para a práxis educativa. Para tal objetivo foi escolhida uma abordagem qualitativa, possuindo como método a pesquisa bibliográfica. É necessário que reconheçam a importância dos saberes dos professores, tendo em vista que são construídos por eles ao longo de sua trajetória profissional, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história e com suas relações. O saber, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, mas um saber que leva em conta um conjunto de conhecimentos e habilidades, capazes de moldar e remodelar sempre que necessários a prática docente.

Palavras-chave: Epistemologia. Prática docente. Saberes

EPISTEMOLOGY OF PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE: A STUDY ON TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT

The epistemology of teaching practice as teacher knowledge, is constituted and mobilized daily to perform teaching tasks in the school environment. In this perspective, the systematized look recognizes the complexity of the epistemology of teaching practice in the light of the subject who constructs it when teaching. This study aims to reflect on the assumptions of the epistemology of professional teaching practice and therefore understand the relevance of "knowledge" for educational praxis. For this purpose, a qualitative approach was chosen, using bibliographic research as a method. It is necessary that they recognize the importance of the teachers' knowledge, considering that they are built by them throughout their professional trajectory, as it is related to the person and identity, with their life experience, with their history and with their relationships. Knowledge represents much more than the result of an intellectual activity, but knowledge that takes into account a set of knowledge and skills, capable of shaping and reshaping the teaching practice whenever necessary.

Keywords: Epistemology. Teaching practice. knowledge

EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO

RESUMÉN

La epistemología de la práctica docente como conocimiento docente, se constituye y moviliza a diario para realizar las tareas docentes en el ámbito escolar. En esta perspectiva, la mirada sistematizada reconoce la complejidad de la epistemología de la práctica docente a la luz del sujeto que la construye al momento de enseñar. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los supuestos de la epistemología de la práctica docente profesional y, por tanto, comprender la relevancia del "conocimiento" para la praxis educativa. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo, utilizando como método la investigación bibliográfica. Es necesario que reconozcan la importancia del conocimiento de los docentes, considerando que son construidos por ellos a lo largo de su trayectoria profesional, ya que se relaciona con la persona e identidad, con su experiencia de vida, con su historia y con sus relaciones. El conocimiento representa mucho más que el resultado de una actividad intelectual, sino un conocimiento que

UFPI/PPGEd/NIPEEP | **EPEduc.** | DOI:|

tiene en cuenta un conjunto de conocimientos y habilidades, capaces de moldear y remodelar la práctica docente siempre que sea necesario.

Palabras clave: Epistemología. Práctica docente. conocimiento

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a epistemologia da prática profissional docente no Brasil, passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no âmbito das pesquisas e das políticas educacionais, de modo que, a mesma tornou-se um dos principais eixos de uma educação de qualidade e para a democratização do ensino no país.

Neste sentido, pode-se remeter à história de como a educação tomou novos caminhos, Brzezinsk(1996), na qual a partir da segunda guerra mundial, o Brasil atravessou um período de mudanças, e deu início a um processo de industrialização e de urbanização, que ocasionou transformação nos componentes das classes sociais, e refletiu em mudanças nos setores econômicos, sociais e político.

E porque não dizer que ocorreram transformações no setor da educação, visto que houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influências dos novos ideais pedagógicos, que sucedeu em uma reconstrução social, advindo de um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei, que por meio da educação buscasse reeducar os novos componentes das novas classes.

Assim sendo, pode-se perceber que por meio da educação também podem ocorrer as mudanças na sociedade, mesmo sabendo que o maior foco, no tempo da transformação, não era apenas o social, como também o político. Porque acreditava-se que corrigindo os “desvios” da sociedade poderia educar pessoas diferentes dos conservadores e reacionários. Deste modo, as décadas de 1920 e 1930 foram palco de um movimento de modernização da educação e do ensino. A educação sempre

vista como a esperança da mudança e da construção de uma sociedade mais reflexiva e democrática. Como enaltece Freire:

“Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço (...) Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (2002, p.44).

Essas discussões permeiam desde essas décadas antigas e são frutos dos resultados insatisfatórios de um longo, difícil e árduo processo na educação, com uma atenção particular à dinâmica da escola, pois toda a sociedade que faz parte contribui plenamente na construção do cidadão, e ao professor, enquanto profissional diretamente responsável pela natureza e qualidade educativa.

As concepções de educação, assim como tudo o que acontece no mundo, sofrem transformações ao longo dos séculos justamente pelo fato de que os processos educativos são desenvolvidos num contexto histórico, político e social que expressam e determinam os interesses demandados pela sociedade, pressupõem concepções de mundo, de ser humano e de educação. Para Freire (2002) a educação pode fazer das pessoas donas de sua própria história ou acomodá-las ao mundo. O autor entende que não cabe na educação libertadora, um ensino monológico, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). A educação libertadora deve ser dialógica, problematizadora e reforçar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo.

Para que a educação assuma este papel são necessários docentes que possuam segurança para desenvolver a educação libertadora, capazes de criar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos a produção ou a construção do conhecimento.

Todavia as desconexões entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática docente tem sido destacada assiduamente. Tardif (2002) evidencia que a

experiência pré-profissional é relevante para a trajetória do aluno, futuro docente. Segundo esse autor, a intervenção em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. A sua vivência teórica com outros profissionais permite uma construção de sua postura professoral.

Ressalta ainda que a epistemologia da prática docente como os saberes professorais, são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas professorais no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula das escolas, quando há interações em sala de aula e com outros profissionais. Como estes são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente, é de suma significância o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam. (TARDIF, 2002). Além disso, o mesmo autor, ainda explicita que, “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho”. (p.14).

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir acerca dos pressupostos da epistemologia da prática profissional docente e conseguinte compreender a relevância dos “saberes” para a práxis educativa.

2 METODOLOGIA

Segundo Freire (2001), ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós fazemos. É diante desse contexto que entendemos que o experimento/pesquisa passa por um processo de construção. Segundo Oliveira (2012), a metodologia de pesquisa é um processo que abrange desde a escolha do tema de pesquisa até a análise e a interpretação dos dados. O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos.

Tomamos como pano de fundo, Gil (2002), conforme o mesmo, a pesquisa pode ser classificada, dentre outras, em: pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso, estudo de campo, levantamento, quase experimental, experimental, pesquisa ação, etc. O presente artigo, utilizou como método a pesquisa bibliográfica.

Para Gil (1994, p. 71) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu conhecer os conceitos acerca das abordagens qualitativas, os diversos tipos de métodos, e a criação de um novo olhar sobre os estudos qualitativos,

3 DISCUTINDO CONCEITOS ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com o dicionário Aurélio, Epistemologia significa “Ciência das práticas relacionadas com conhecimento.” Ou ainda “Reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; teoria do conhecimento. ” Levando em conta tais significados, podemos entender que a epistemologia se deve a ciência da prática que permite refletir acerca dos conhecimentos, conhecimentos/saberes mais variados possíveis.

Segundo Tardif (2002), a epistemologia da prática docente, é o estudo [...] “ do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 255). Neste sentido esse conjunto de saberes, possui um sentido amplo, tendo em vista envolver variados conhecimentos, como saberes relacionados as competências, habilidades, enaltecido, por “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 255).

Diante do exposto podemos entender que a epistemologia da prática profissional tem como objetivo desvelar os saberes, as competências e habilidades, compreender as tarefas dos profissionais, no caso específico os docentes e como desenvolvem, projetam, gerenciam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Assim cabe a epistemologia

da prática docente entender a natureza desses saberes e qual o papel que desempenham no processo do trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Pimenta (2012) expõe que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, desde a escolha do curso, permanência na carreira e atuação constante.

De acordo com Pimenta e Anastasiou, uma identidade profissional:

“se constrói com base na significação social da profissão, na revisão desses significados e das tradições. Mas também se constrói da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.” (2002, p. 67)

A identidade profissional constrói-se pelo significado da análise sistemática que cada professor faz, enquanto autor e ator da sua atividade docente, compreendendo com um processo contínuo decorrente do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais.

Além disso, a autora considera que a identidade profissional se constrói também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Por isso, é necessário estudar o saber relacionando-o com os elementos constitutivos da identidade do professor e, conseqüentemente, da prática docente.

4 SOBRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Refletir sobre os saberes docentes e a prática docente, faz-se necessário pontuar inicialmente sobre a diretriz que rege a formação de professores no Brasil, tendo em vista que a partir da diretriz norteia quais competências, habilidades ou de modo geral o “saber” docente necessário, ao qual é determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente é a Resolução CNE/CP1 N° 2, de 01 de julho de 2015 que orienta princípios e normatizações para a formação docente. Em seu Artigo. 7º esta Resolução preconiza que o professor deverá possuir um repertório:

composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015)

Dessa forma, entendemos de modo inicial, que se espera um professor, que possua um conjunto de saberes e conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem o exercício da profissão docente, dispondo de um repertório que lhe permita pesquisar, analisar e aplicar os resultados.

O modelo de professor/pesquisador implica em considerar o professor como sujeito epistêmico e assim sendo, sua prática passa a ser estudada por ele mesmo. Refletir na ação e sobre a ação, como postula Schön (2000). A pesquisa é, portanto, consequência do ensino, o desejo de ensinar faz buscar novos conhecimentos, para atrelar aos conhecimentos já existentes, Freire (1996, p. 16) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago: pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É preciso pensar e repensar sobre a prática profissional, utilizando a pesquisa para reflexão. Isso implica em dizer que a prática docente, deve ser baseada em metodologias que possibilitem a construção destes saberes, como afirma Perrenoud UFPI/PPGED/NIPPEP | EPEduc. | DOI:|

(1999), que as competências desenvolvidas, necessitam ser adequadas aos usos a que se destinam e não meramente a algo imutável.

Diante disso o professor deverá constituir-se de competência, que consiga ser um bom articulador/ gerenciador da escola, que saiba saber fazer a produção da teoria e da prática através da sua própria ação pedagógica, com professores comprometidos em ser professor e que esteja em uma recuperação da significação social da atividade do professor. Essa ação pedagógica trabalha o diálogo entre teoria e prática, possibilitando ao graduando “ver-se como professor” (PIMENTA, 2008, p.20). Oferecendo-lhes uma formação pautada na interação, reflexão e aplicação das dimensões teoria-prática, pois só dessa maneira poder-se-á concebê-las como construtos da/para identidade docente.

Quando esse profissional utiliza saberes, princípios e normas elaboradas na prática, o mesmo passa a ser visto como um sujeito que produz conhecimentos (CARVALHO, 2012, p. 141), refletindo constantemente sobre o que é falado e o que é vivido, ou seja, a concretude das realidades vividas. Remetemo-nos a Freire que “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p.67).

É nesta visão que a formação dos professores, deve possibilitar situações nas quais articulem o conhecimento teórico com a atividade prática, ou mesmo, maneiras nas quais vejam que tal teoria é insuficiente para atender determinada aplicação, propiciando-o a descoberta para um novo fazer, um saber-fazer criado a partir da sua experiência.

É o que observa Tardif (2002) ao dizer:

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (p.11)

Pode-se afirmar que discutir o saber não é tarefa das mais fáceis, vez que o mesmo possui sentido amplo. O saber reúne conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes.

Schön (2000, apud PIMENTA, 2012, p. 48) ainda propõe que “[...] a formação deve ser baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos por meio de reflexão”. De acordo com Dewey (1953), a reflexão não pode ser reduzida meramente a algo mecânico ou passivo, mas ao contrário deve ser ativa, de modo que seja necessário um “esforço consciente e voluntário”, ou seja, falar em reflexão requer uma ação intencional. E neste sentido nos remetemos a Schön (2000) e as suas perspectivas do saber prático acerca da reflexão, tendo em vista ainda que o autor enaltece a experiência e a reflexão na experiência, elencando quatro práticas reflexivas, descritas como: 1- Conhecimento-na-ação, são os conhecimentos revelados espontaneamente nossas ações, conhecimento implícito; 2 – Reflexão-na-ação, reflexão que ocorre no momento da execução da ação, em que é possível intervir e reformular na situação em desenvolvimento; 3- Reflexão-sobre-a-ação, reflexão retrospectivamente após a ação ser concluída. Esses tipos de reflexões de acordo com o autor permitem que o profissional possa resolver situações conflituosa da prática, sendo um dos saberes, importante para a prática docente.

Sendo válido ressaltar que a construção dos saberes docentes advém não apenas da reflexão, mas como um conjunto “de conhecimentos, habilidades e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” Libâneo (2001, p. 68), constituindo a identidade do professor, ou seja, a partir da adoção de conhecimentos, habilidades e valores propagados e partilhados pelos grupos, os quais interage. Neste caso, a identidade é produto de sucessivas socializações acadêmicas, decorrente do emaranhado de relações sociais que o professor vive concretamente por meio da prática por ele assumida, mas também, da subjetividade dada as suas ações, da relação que ele constantemente faz da teoria com a prática. Diante disto se espera do processo formativo a constituição de professor dinâmico,

perceptivo e com habilidades adaptadas as realidades, por isso a necessidade de vivenciar situações de prática profissional.

Tardif (2002), ao longo do seu trabalho tenta mostrar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e apresenta os diferentes saberes a: os saberes profissionais (saber sábio produzido por teóricos), saberes disciplinares (Inerentes ao campo do saber), saberes curriculares (saber a ser ensinado, conteúdos trabalhados nas escolas) e os saberes experienciais (saber prático, produzido por meio da práxis). [...] “Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 39).

O saber dos professores é o saber construído por eles ao longo de sua trajetória profissional, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história, e com suas relações desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. Estes saberes são inerentes da experiência e por ela são validados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia da prática profissional docente, está diante de uma celeridade e movimento desenfreado em todos os âmbitos que a sociedade está emergida, trazendo uma grande incumbência aos docentes, tendo em vista as inúmeras responsabilidades que possuem, como agentes propiciadores de uma sociedade em transformação, devem estar preparados com realidades culturais e estarem ativamente participando do mundo.

Pois ser educador é muito mais que um mero transmissor de conhecimento, mas um agente capaz de questionar, pensar, refletir, avaliar, retomar, validar e mudar sua prática educativa, se percebendo frente as competências de um educador, como construtor de conhecimento e criticidade. Todavia tais posturas e pressupostos só podem serem desenvolvidos e fazer parte da prática docente, caso entenda que são necessários para uma prática norteadora e transformadora, caso acredite na

competência como profissional e seja capaz de se reconhecer como agente transformador e construtor.

Assumindo assim o seu “lugar”, como um dos saberes, o docente percebe suas vivências e experiências em sala de aula e no âmbito escolar, avaliando e refletindo sobre suas ações, pesquisando e averiguando as mais diversas possíveis possibilidades e dificuldades e problemas do “lugar” ao qual estar inserido, deste modo ao investigar seu próprio trabalho, os professores podem se tornar autores da construção de uma epistemologia da prática educativa, conferindo a ela uma relevância profissional. Além disso, o docente deve estar sempre a serviço da melhoria das práticas educativas em um movimento de ação-reflexão-ação intencional, buscando acompanhar as contínuas mudanças da sociedade e a busca de validar, executar ou até mesmo repensar sobre os saberes docentes constituídos na sua formação e identidade docente. O saber, portanto, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, mas um saber que leva em conta um conjunto de conhecimentos e habilidades, capazes de moldar e remodelar sempre que necessários a prática docente.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 246-266.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12..** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia. Dalva. França; COSTA, Lucelina.V.; ANDRADE, Mayara M. O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFPI. In. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em educação**. Teresina: EDUFPI, 2012

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva . **A Construção de Competências na formação inicial para a docência práticas multidisciplinares**/Organização de Antônia Dalva França Carvalho. – Teresina: EDUFPI, 2012. 234 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, 1921 – . **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Dezembro 1967, Editor Cortez, *Pedagogia do Oprimido* São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. *Pedagogia da Autonomia*, 1997, *A Importância do Ato de Ler*. 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey: **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 116.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Perrenoud, Phillippe. (1999). **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. Em português de Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997, 2º Ed. 1998)

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

Tardif, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.