

(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRECruzANDO COMPETÊNCIAS E SABERES NO FAZER PEDAGÓGICO

TEACHING (TRANS)FORMATION: CRISSCROSS SKILLS AND KNOWLEDGE ON TEACHING PRACTICES

Marilu Palma de Oliveira¹

Silvio Carlos dos Santos²

Soraia Napoleão Freitas³

RESUMO

Ao constituir-se professor é mister que o mesmo acompanhe as mudanças que vem ocorrendo na sociedade hodierna. Neste viés, o presente artigo almeja (re)dimensionar a formação docente através do entrecruzamento de competências e saberes necessários para uma (re)significação das práticas pedagógicas, compreendendo o perfil deste, a escola como tempo/espaço de reflexão e o currículo. Para aprofundamento teórico, buscou-se autores como Alarcão, Dellors, Fazenda, Freire, Gauthier, Imbernón, Nóvoa, Nunes, Perrenoud, Pimenta, Tardif, Therrien, Canário, Libâneo, entre outros, que apresentam e constituem um novo paradigma, baseado no pressuposto de que os professores devem articular teoria e prática, valorando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital do fazer pedagógico que conduz a ética e a prática social. Enfim, trata-se de (re)pensar a formação como ato de um fazer, sentir e saber, através das experiências desenvolvidas no dia a dia como parte importante ao processo de concepção global do professor nessa mundialização de valores.

PALAVRAS-CHAVE: Competência; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

When becoming a teacher is mandatory that the one follows the changes occurring in today's society. In this vein, this article aims to (re)size the teacher training through network of competences and knowledge necessities for a (re)meaning of pedagogical practices; therefore including the school's profile as a time/space for reflection and curriculum. For theoretical approaches, we sought authors as Alarcão, Dellors, Finance, Freire, Gauthier, Imbernon, Nóvoa, Nunes, Perrenoud, Pepper, Tardif, Therrien, Canary, Lebanon, among others that present a new paradigm based on assumption that teachers should link theory and practice, valuing the critical and reflective attitude as a vital element of the pedagogical leading ethics and social practice. Anyhow, it's based on the (re) considering training as an act of practicing, feeling and knowing, developed through experience in everyday basis as an important part of the overall design process of the teacher in this globalization of values.

KEYWORDS: Competence; Teacher Training; Pedagogical Practices.

¹ Mestre em Educação, especialista e licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Acre e da União Educacional do Norte. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7255652078319705>.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista; Graduado em Letras e Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração. Professor Substituto da Universidade Federal de Santa Maria. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3469061613412925>.

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Graduada em Educação Especial pela mesma Instituição e em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição. Professora da Universidade Federal de Santa Maria. Autora de centenas de trabalhos na área de Educação. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8605918251808106>.

1 – PALAVRAS INICIAIS

A sociedade hodierna tem imposto novas exigências em relação à escola, à formação docente, às competências e às práticas pedagógicas que contemplem os distintos saberes. A importância da educação, como fator de desenvolvimento e de (trans)formação social, revela a inquietação com o ensino e coloca o professor como elemento de destaque nas mudanças que se devem operar.

As competências e a formação do professor constituem-se desvinculadas da teoria e prática, promovida por uma cultura conteudista que exige técnicas de aplicabilidade, ou seja, o fazer pelo simples fazer, não levando em consideração o ser que aprende e que tem características próprias. Essa concepção se mostra arcaica para a atualidade que (re)quer outros subsídios para (re)significá-la.

Discutir sobre esta temática implica revisar a compreensão das práticas pedagógicas. Significa, também, refletir sobre a necessidade de articulação entre os saberes teóricos como possibilitadores de aprendizagens para todos os atores educacionais. Para Nunes (2001, p. 30), há de se contextualizar, observar as condições históricas e sociais, considerando que:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Nesse contexto, observa-se uma mobilização de vários setores políticos e sociais frente a nova postura escolar: a valorização das idiosincrasias como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades de todos os envolvidos. Esse movimento (re)significa os saberes, as competências e a formação dos professores, provendo a reflexão sobre esses novos paradigmas que perpassam a convivência com a diversidade em um mesmo espaço e a mudança na organização de toda a prática pedagógica.

Enfatiza-se que o interesse em pesquisar acerca do tema decorre da necessidade de se pensar as competências e a formação do professor que atua em

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

uma sociedade em constante mudança, como um desafio possível. Trata-se de (re)pensar esse como constituinte de um fazer, de um sentir e saber, através das experiências cotidianas.

2 – TECENDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimitava a sua ação como privilégio de um grupo minoritário, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Eis o paradigma que ainda norteia o processo ensino-aprendizagem nas instituições de ensino: o professor é colocado na posição daquele que possui a ciência e sua tarefa é transmiti-la. Embora já faça parte do discurso de que não se aprende apenas na escola, a prática pedagógica revela que a aquisição de conhecimentos válidos passa somente pela escolarização.

O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo situações diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências, ao mesmo tempo este professor se(trans)forma.

Teóricos afirmam que as modificações, pela qual a sociedade está passando, estão criando uma nova cultura e modificando a configuração de produção e apropriação dos saberes. Incumbindo o professor de mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem, desenvolvendo competências significativas e (auto)formando-se, visto que ambos interagem num mesmo ambiente, que muitos estão chamando de sociedade da informação.

Fazenda (2001, p. 11) traz o conceito de uma competência interdisciplinar, que constitui a característica profissional, que define o ser como professor.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

A mesma autora enfoca diferentes tipos de competência: a intuitiva,

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

intelectiva, prática e emocional. A intuitiva é própria do professor que busca sempre novidades para seu fazer pedagógico, não se contentando em apenas executar um simples planejamento elaborado inicialmente e que vai além de seu tempo/espço. É ousado, equilibrado e comprometido. Envolve-se com a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. É questionador e estimula seus alunos a também o serem.

A intelectual é inata do professor analítico, o qual é dotado de uma forte capacidade de reflexão, visto como um pensador respeitado não apenas pelos alunos, mas também por seus pares. Doa-se, colaborando na organização, classificação e definição de idéias.

Planejamento e organização fazem do professor dotado da prática, base estrutural de seus alunos. Utiliza-se de técnicas diferenciadas e aprecia a inovação. Seleciona o que é bom e busca atingir resultados de qualidade.

O professor que possui a emocional trabalha o conhecimento sempre a partir do auto-conhecimento, ou seja, forma-se e transforma-se. Para a autora (1995, p. 15),

[...] o conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Tal conhecimento potencializa saberes e instiga o trabalho docente a um processo de buscas, através dos sentimentos, auxiliando na organização das emoções e contribuindo também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

Pode-se pensar a formação desde o desenvolvimento de tais competências entrelaçadas às aprendizagens fundamentais propostas por Dellors (1999), que constituem os pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, num constante exercício de atenção, memória e pensamento, concebendo o conhecimento como algo que se constrói ao longo de toda a existência, onde quer que se esteja. O professor, dotado de uma competência intuitiva, busca aprender a conhecer constantemente, fazendo da dúvida, sua inspiração; da busca, uma pesquisa; e da experiência, um encontro.

Em Alarcão (2003, p. 23), encontra-se a legitimação desse aprender a conhecer, quando diz:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

[...] compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para vivência e a cidadania (...), pois é através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil, para outras circunstâncias através de permanente (...) interação, contextualização e colaboração (...), além da capacidade de aprender autonomamente.

Aprender a fazer, apesar de indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da formação desse professor, significando não apenas desenvolver uma qualificação, mas sim um leque de competências que oportunize, cada vez mais, um saber fazer distinto. A competência prática é característica do professor inovador que usa saberes distintos, possui capacidade de organização prática e consegue alcançar resultados de qualidade. A essa aprendizagem, pode-se relacionar, também, a competência intelectual, visto que os enfrentamentos de situações novas e o saber fazer distinto exigem um pensamento reflexivo.

Aprender a viver juntos é, sem dúvida, uma aprendizagem que representa um dos maiores desafios da educação atual, pois implica, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro para sentir suas frustrações, angústias, desejos e, assim, descobri-lo. Revelar que pressupõe a descoberta de si mesmo. Essa pode levar à compreensão e valorização das diferenças, privilegiando o desenvolvimento da cultura de paz e da colaboração. Para tanto, é necessário conhecer-se e, assim, conhecer o outro e aceitá-lo.

Aprender a ser implica, automaticamente, o auto-conhecimento para abrir-se à relação com o outro, num constante processo de (intra)relações. O professor emocionalmente competente vive esse processo e desenvolve, em seu fazer pedagógico, a afetividade.

É importante salientar que o professor deve estar em constante (re)significação, discutindo, crescendo, atualizando-se, agindo e (inter)agindo, integrando e se entregando, vendo-se e (re)vendo-se, conhecendo e conhecendo-se. Um docente que – imbuído de uma vontade que nasce construída na escola e gestada, lentamente, no âmago de seu ofício – transforma o seu fazer pedagógico em objeto de estudo que vê os alunos e os profissionais, com os quais (con)vive, como co-participes de jornada e, sua própria vida, como um eterno buscar e um aprendizado que se constitui na própria prática.

Formar nessa e para essa dimensão exige um (re)pensar a história de vida de cada um, a maneira como esse foi se formando como pessoa e como profissional, as marcas que foram historicamente construídas, delineando, assim, o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é interessante reporta-se, novamente, a Fazenda (2001), quando diz:

A memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho com memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada.

O professor terá que ser um profissional de relações abertas em todos os aspectos – cognitivo, afetivo e social – e preparado para ações transformadoras. Os desafios profissionais propostos visam uma perspectiva relacional entre o atendimento ao aluno e o acompanhamento do processo educacional do mesmo.

Tal compreensão permite entender que a atuação desse professor deixa de ser formativa, técnica e limitada. Neste sentido, a noção de competência, que mais responde ao paradigma da educação atual, é aquela que qualifica dialeticamente o saber teórico e o saber prático.

Seguindo os pensamentos de Gauthier (1998), em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, pode-se enfatizar que é essencial a revelação e a validação das competências do professor a fim de que não permaneçam circunscritas às práticas individuais tão somente. Essa percepção revela que as competências precisam ser socializadas. Neste caso, seguindo o mesmo autor (Idem p. 188), pode-se ressaltar que a socialização dos resultados, sobre práticas e competências, “[...] poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática [...]”.

Por sua vez, a análise de Tardif (2000), no que concerne a essa questão, baseia-se no pressuposto de que a prática pedagógica não se resume a um espaço de aplicação de competências, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos à profissão. Entende que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo às suas ações pedagógicas. Assim, o autor (Idem, p. 119) propõe que “[...] o trabalho dos

professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor [...].”

Na acepção de Imbernón (2000), pode-se inferir que a competência do professor está relacionada à especificidade de sua atuação. Entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, (re)construído de forma permanente no exercício da função e na relação teoria/prática, portanto, formação continua.

Legitimando as reflexões, pode-se dizer que Nóvoa (1995, p. 17) analisa as relações do professor com as competências, explicitando a importância de se “[...] conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores.” Explica, ainda, que cada docente (re)constrói estilos próprios de ser e ensinar, entrecruzando o pessoal e o profissional.

Garcia (1987), por sua vez, corrobora com as análises feitas nesta discussão e ressalta que o conhecimento prático dos professores decorre do fazer pedagógico. A partir desse conhecimento, esses fundamentam e organizam seus estilos próprios de ser e estar, baseado em suas crenças e concepções. Ressalta, contudo, que o conhecimento prático toma a ação como referência – é ligado ao como fazer – mas fundamenta-se, de modo geral, no pensamento do professor acerca do ser humano, do mundo, do ensino e da educação, expressando as competências do fazer pedagógico.

Segundo as concepções de Pimenta (1999), há uma convergência dos pensamentos dos autores citados que revelam o entendimento das competências como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula. Resultam, segundo essa análise, das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. A autora propõe a (re)significação das competências, na perspectiva de articular ações especializadas, práticas reflexivas e conhecimentos advindos da experiência. E, assim, essa (Idem, p. 30) afirma:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Focalizando, da mesma forma, os estudos de Fiorentini et al (1998), percebe-se grande contribuição significativa no tocante às referências sobre as relações teoria/prática, situando a prática pedagógica como instância de problematização e de (re)tradução das competências. Segundo o autor (Idem, p. 319), há a perspectiva, no contexto atual, de valorização das aptidões, assim como há uma tendência de percepção desse como produtor de saberes articulados à natureza de sua ação. A prática pedagógica é compreendida como fonte de capacidade original e não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, pois o “[...] saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido”.

Confirmando esse pensamento, Guarnieri (2000) enfoca o professor como sujeito que (re)constrói sua ação pedagógica, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor por meio das suas inter-relações, vivendo, assim, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Desse modo, a autora (Idem, p. 10) destaca:

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais.

A prática pedagógica, com base nessa visão, demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de competências contextualizadas. Nesse sentido, vale lembrar que o espaço escolar envolve não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas, também, relações (inter/intra)personais; implica na construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes competências diante das situações que surgem e que não

são pré-determinadas, exigindo que o professor busque saídas para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

No enfoque dos Therrien (2000), a prática pedagógica, na perspectiva de um exercício reflexivo, demanda conceber o fazer pedagógico como fundamentado numa racionalidade, manifestada nas ações, decisões e julgamentos do professor nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula. Os autores (Idem, p. 78) ao se referirem ao agir pedagógico ponderam que:

[...] procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar, desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor requer a reflexão na e sobre a ação e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Nesse aspecto, considera-se importante a análise de Fiorentini (1998, p. 319) ao afirmar que “[...] o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais”.

Outro aspecto a ser considerado na prática pedagógica e na formação do professor, relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e complexo, exigindo reflexão crítica sobre si, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e limitações. A realidade do processo ensinar/aprender (re)quer, certamente, que esse seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes à sua ação no espaço de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000), ter competência significa ser capaz de atuar cognitivamente com capacidade para solucionar situações diversas. Com essa compreensão, o professor deverá unir os conhecimentos aos valores, às atitudes e às habilidades na concretização de ações junto ao aluno. Ambos sofrem influências

dos diversos fatores ativos no seu ambiente físico e sócio-cultural, portanto, apresentam características individuais, habilidades diversificadas, com interesses, estilos de aprendizagem, nível de motivação e necessidades próprias.

Seguindo ainda o mesmo autor (2000), para desenvolver competências é preciso trabalhar com desafios e isso propõe uma atuação profissional ativa, cooperativa, aberta, em equipe, com ética e solidária. A aquisição de competências, para o desenvolvimento humano, é o fio condutor na formação do professor e na concepção de uma educação que supere preconceitos. Enquanto que para Rios (2005, p. 47), “[...] a resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que nos propomos a realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós”.

Deste modo, a atuação do professor tem primordial importância, já que é a ele que compete o papel de incentivador para a construção de um sistema educacional que seja respeitoso e responsivo com todos. É importante que esse tenha flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações com seus alunos, possibilitando o crescimento de talentos e habilidades e oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem a aprendizagem.

Destarte, as práticas pedagógicas devem prever o preparo para a autonomia e independência, o desenvolvimento de habilidades, a implementação de diferentes formas de pensamento e oferecimento de estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo do aluno. Para Freire (1991, p. 79): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”, ou seja, essa educação corresponde ao processo de humanização. Toda situação educativa implica em aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos, pois envolve ato de consciência e conhecimento. Ainda, seguindo o mesmo autor (Idem), o professor se faz profissional, permanentemente, através da prática e da reflexão sobre a mesma. Portanto, para que haja mudanças na atuação é fundamental que o mesmo mude a sua forma de pensar e de conceber e entender o mundo que o rodeia.

Assim, as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelos princípios básicos do desenvolvimento humano que são: ético, como autonomia,

responsabilidade, solidariedade e respeito por si e pelos outros; político, referindo-se aos direitos e deveres de cidadania; e estético, quando se trata da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

3 – A FORMAÇÃO COMO CONSTITUINTE DO PERFIL DOCENTE

A educação atravessa um período único em sua constituição histórica e enfrenta inúmeros desafios. O maior deles, talvez seja a necessidade de construir nítidas e transparentes posturas didáticas. Tais posturas são responsáveis por proporcionar aos professores uma profunda e inquietante (re)visão e (re)novação sobre o entendimento acerca das múltiplas direções que a aprendizagem se traduz. Neste sentido, o ensino arraigado nos modelos tradicionais ou clássicos não acolhe às reivindicações da atualidade: a interconectividade dos saberes. Hoje, não mais se apóia e se concebe a fragmentação dos conhecimentos, ressaltando-se a necessidade vital de um desenvolvimento em nível mais holístico e com uma postura formadora universal.

A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente devem estimular o professor a trabalhar com a reflexão e a (re)significação em lugar das verdades absolutas, imutáveis. Este precisa cultivar no aluno a multicompetência; a curiosidade; a capacidade de congrega e transferir recursos conceituais e de procedimentos. As aptidões solicitadas pelo impactante progresso das tecnologias e das novas configurações impõem a reivindicação de uma maior aptidão para entenderem e interpretar informações, o que implica o domínio cultural sobre os distintos campos do conhecimento e das relações existentes entre eles.

A exigência define-se pela composição de professores com perfis próprios, contudo, com capacidades de se (trans)formarem, em virtude das exigências do contexto no qual se desenvolve o fazer pedagógico, sem que, com isso, venham pôr em risco os princípios éticos intrínsecos a esse fazer. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são impostas a todos, como condição necessária para a (sobre)vivência.

Mais do que nunca, o professor não pode ser visto somente como aquele que ministra aulas. Sua atuação não se encerra no interior das quatro paredes da

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

sala e, nela, não se posiciona apenas como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua constituição saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros. Não se separa o docente da pessoa humana que se é.

A sociedade hodierna impõe certas exigências à educação, logo, o professor necessita ter o domínio do conhecimento específico do que ensina, ou como lembra Canário (1998), mais do que nunca, tem que transformar-se em um incentivador, um profissional consciente e comprometido com a dinâmica viva do processo educacional, o qual, além da dedicação ao conhecimento e ao aluno, seja possuidor de uma cosmovisão globalizante e holística.

A competência vai além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. Aos professores se faz necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com o aluno, e com o arsenal de informações que chegam ao microcósmico espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias; de corresponder às expectativas intrínsecas e a uma nova maneira de abordar o currículo. Espera-se, portanto, um professor com saberes diferenciados para disponibilizá-los adequada e coerentemente. Como afirma Imbernón (2006, p. 40-41):

[...] o professor ou professora deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico (...) próprio do enfoque de racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. Propugna-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola.

A competência do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em harmonia com as demandas do tempo/espaço globalizado, possa vir a congrega para o desempenho de sua ação pedagógica. Mesmo que ciente e sob controle, o conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à revisão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios frente os valores humanos, e da consciência crítica, a qual tem que ter sobre a realidade em que se inscreve, a sua ação pedagógica, como legitima o autor acima citado (Ob. Cit., p. 36):

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as idéias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente.

À proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser definitiva, sobretudo, numa existência assinalada por uma estabilidade precária, imposta pela mundialização, compreende-se porque o perfil do professor não pode ser apropriado e estático em um processo terminal, mas, antes, como flexibilização inscrito num tempo/espaço em mutação. Corroborar Alarcão (2001, p. 16) quando afirma que [...] nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental: ambos se complementam e interagem.

A mudança educacional depende dos professores e, também, das modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, principalmente, em nível das suas organizações e de seu funcionamento. Retomando os pensamentos de Imbernón (Ob. Cit., p. 41):

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Diante dos distintos vieses de perceber o professor, é necessário que este estabeleça estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e de tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar o conhecimento. Pois, conforme Sá-Chaves (2001, p. 85) diz “[...] o que nos leva a pensar na importância que uma formação cidadã consciente e responsável, compromissada com a ética, valores de justiça e solidariedade deve ter, em paridade com os valores do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas de manifestações”. Neste sentido, salienta-se a importância da educação não só na troca de saberes e no desenvolvimento de alunos aptos para se inserirem no contexto da mundialização,

mas, é de suma importância, o acréscimo de valores éticos à constituição do cidadão, onde, para a mesma autora (Ob. Cit., p. 88): “a (...) tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício [...] devem ser enaltecidos.

É mister que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, na educação e fora dela, como assinala Libâneo (2002, p. 8-9):

(...) diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade (...) o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, a aprendizagem deve aprofundar a questão sensível, acolher a diversidade e abrir-se às incertezas que caracterizam toda a atividade humana, direcionando condições de heterogeneidade e valoração. Segundo Sá-Chaves (Ob. Cit., p. 89), “[...] na atitude apontada, o professor ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano”.

O perfil do professor, na sociedade hodierna, terá que ter como base uma reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, de modo a permitir que examine sua teoria implícita, seu esquema de funcionamento, sua atitude, realizando um processo constante de auto-avaliação. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados permanentemente.

Finalmente, esse perfil do professor consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se necessário, deve-se ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam neste modelo de sociedade do conhecimento.

4 – A ESCOLA COMO TEMPO/ESPAÇO DA REFLEXÃO E DE (RE)SIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS

A educação está vivenciando tempo paradigmático, visto a sua inserção neste mundo globalizado, complexo e repleto de contradições. A todo instante, os atores educacionais são invadidos por torrentes de informações, onde esses se deparam frente aos novos códigos de (co)existência. As apressadas mudanças têm exigido uma nova (re)estruturação e/ou (re)significação, uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e responsabilidades da escola. Para Imbernón (Ob. Cit., p 80-81),

Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria.

As transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos, representações e práticas pedagógicas, como aponta Vieira (1999, p. 99): “[...] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor”. Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações e representações sociais, é necessário um tempo e amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas hodiernas.

A escola, como instituição promotora de comunicação, conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, necessita promover uma reflexão sobre as mudanças que carecem em seu âmago, considerando o tempo/espaço dos atores educacionais. Esta não serve apenas para o exercício da docência, mas, também, transforma-se em um nicho de vivências educativas, onde os professores não só desenvolvem o seu trabalho, como, também, lapidam sua formação, (re)significando, na prática, seus saberes. Nesse sentido, seguindo os pensamentos de Macedo (1995, p. 68), a definição de escola é:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

[...] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

A escola tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém, não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania e valores. Onde, desta maneira, só é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, que circulam conhecimentos, valores e saberes. Desta forma, os alunos devem ser incluídos em práticas sociais e pedagógicas, possibilitando que suas histórias de vida sejam narradas, (re)significadas e modificadas. É por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo que novas etapas são (re)construídas.

Assim, Alarcão (2001, p. 18) diz que:

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada (...). A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como (...), a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Assim, é no espaço escolar que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. É necessário desenvolver as múltiplas competências dos alunos e dos professores. Essa escola, que põe o ser humano em primeiro lugar, que intenta se transformar em conformidade com as profundas mudanças desta sociedade em constante movimento, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, ensimesmadamente reflexivo e questionador. Deste modo, a mesma autora (Ibdem, idem) afirma que “[...] a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que (...) designarei por escola reflexiva.”

Nessa escola inovadora e reflexiva, lida-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem, no dia a dia, exigindo a colaboração de todos os atores educacionais. Portanto, esse espaço é visto como estimulador do processo de formação continuada, de permanente

(auto)questionamento por parte dos professores, pois, conforme Alarcão (Idem, p. 240), a escola além de ser “[...] cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (...) exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada (...) a assunção do princípio da formação continuada.

A escola que é atenta às transformações do presente; ao momento experienciado dos alunos, dos professores, dos funcionários, é um modelo impar, vivo, dinâmico; porque não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de informações; trata-se de um fenômeno vivo, onde, ainda, corrobora a mesma autora (Idem, p. 27) ao dizer que “[...] se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.”

Portanto, essa escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, com as experiências que acontecem no tempo/espaço de aprendizagem, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo. Que Alarcão (Idem, p. 15) confirma ao dizer que: “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”

Enfim, a escola deve ser (re)pensada como um tempo/espaço em que o trabalho e a formação não sejam atividades díspares, porque as mudanças devem abarcar a pessoa do professor e o seu fazer pedagógico. É preciso que essa se transforme em ambiente formativo, estimulando o ato de estudar e a reflexão coletiva, num processo de investigação-ação-reflexão, mudança de paradigma. Pois, a formação deste professor não pode dissociar a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção deste, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

5 – CURRÍCULO: DIFERENTE CONCEPÇÃO NA ATUALIDADE

Neste momento ímpar, considera-se o currículo o campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e que para Dewey (1959, p. 1) constitui “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

A reflexão sobre o currículo tem constituído o sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se com mais atributo perceber que, como qualquer outro elemento cultural ou como qualquer outra prática cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares. Para Silva (1995, p. 195) o currículo pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, que os professores ou alunos se constituem. Vem corroborar Behrens (2001, p. 67), quando afirma que:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar esta atitude de reflexão é o que dá significado e faz-se proeminente para os professores e alunos, isto é, os sujeitos em ação. Por isto, o pensar reflexivo se constitui em princípios identitários para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam, como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re)significada a todo instante.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

O currículo, nesse contexto, tem por opção (re)pensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimento precisa ser feita, de forma a adequar e colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, com professores e alunos em constante evolução e (trans)formação. Esse deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global do aluno, podendo ser ele o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução do conhecimento.

Enfim, a complexidade e a dinamicidade da sociedade paradigmática exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in)formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/saberes/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas das competências, percebendo, assim, a (inter)relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ABERTO

Infere-se que, na sociedade hodierna, o (re)pensar da formação continuada tem se apresentado como possibilidade de romper com as amarras implantadas pela educação do *status quo*. Considera-se, portanto, que o mundo de valores, que preside o desenvolvimento das ações desenvolvidas no dia a dia, seja distinto daquele com o qual, costumeiramente, pensa-se a modernidade; visto que, na atualidade, tem-se como características fundamentais a multiplicidade, o dinamismo, a imprevisibilidade, a transformação: o conhecimento.

A prática mobiliza o professor na articulação e na construção de competências para responder às situações concretas do espaço escolar, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades do fazer pedagógico vivenciado no cotidiano escolar. Nessa concepção, o mesmo produz, no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, (re)elaborando e (re)construindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

reflexiva, produzindo modos de ser e agir essenciais no desenvolvimento de suas práticas.

Deve-se reforçar que as competências são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiossincrasias e da complexidade do fazer pedagógico. Portanto, as reflexões sistematizadas, neste artigo, apontam uma convergência no pensamento dos diferentes teóricos referenciados nas discussões sobre a educação contemporânea, seus professores, suas competências e a formação. É, pois, consensual a idéia de que esses vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva, e, também, a percepção de que esses produzem competências originais relativas à profissão.

Assim, ser professor implica lidar com outros profissionais que trabalham na mesma instituição e com alunos distintos. É necessário compreender a formação desse dentro desta diversidade, onde, mais do que nunca, faz-se necessário que se aprenda o saber ser, que possibilita o aprender a conviver com o outro, e que exige, por sua vez, a aquisição e aperfeiçoamento das competências e saberes fundamentados pelos teóricos dialogicamente (re)visitados no decorrer deste artigo. Neste ínterim, acredita-se que a reflexão contínua e o autoconhecimento (re)signifiquem caminhos desenhantes que possibilitam os sonhos, num movimento constante de: existir, sentir, refletir e ir.

Enfim, a discussão sobre as competências necessárias ao professor vai além da sua formação profissional, inicial e continuada. Neste artigo, ficou evidenciado que a formação de competências passa pelo individual e social. Tendo sempre em vista uma postura reflexiva; capacidade de observar, inovar e aprender com os outros profissionais, alunos e sua própria experiência.

7 – REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. In: Isabel Alarcão. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2003.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

CANÁRIO, R. A Escola, o Lugar Onde os Professores Aprendem. *Psicologia da Educação*. São Paulo, N°6, 1998, p. 9-28.

DELLORS, Jaques. *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZENDA, Ivani C. (Org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. São Paulo/Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani C. (Org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Carlos M. *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

IMBÉRNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2004.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, B. A. *Construção do Projecto Educativo de Escola*: Processos de definição da Lógica de Funcionamento da Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2ª. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*, nº. 74, Campinas: CEDES, 2001.

PERRENOUD, Philipe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PERRENOUD, Philipe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar: Por uma Docência de Melhor Qualidade*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas. In: Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mac/abr. Nº. 13, 2000.

THERRIEN, Jacques & THERRIEN, Ângela. A Racionalidade Prática dos Saberes da

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número V Jan-jun 2012	Trabalho 04 Páginas 45-67
http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Gestão Pedagógica da Sala de Aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, Ricardo. *História de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.