

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



TRABALHO E FORMAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO, OS SABERES E A PRÁTICA DOS PROFESSORES.

Rosilene Moreira SOUZA¹
UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

Resumo: Este artigo discute o trabalho docente na perspectiva de um panorama educacional repleto de incertezas que afetam a autonomia docente, exigem a aquisição de novos saberes e a adoção de práticas de ensino transformadoras. Ao discutir o trabalho docente, alguns aspectos educacionais de fundamental importância podem ser destacados, dentre eles a mobilização dos saberes para a atuação docente, o ato de ensinar, a prática pedagógica, a formação e a profissionalização docente. A articulação entre todos esses componentes influencia diretamente no ser e estar na profissão docente. A mudança de paradigma da transmissão de conhecimentos para a construção de uma pedagogia mais ativa e significativa exige do profissional da educação uma nova forma de atuação em sala de aula, que perpassa pela transformação na forma de ensinar. Nesse novo contexto exige-se dos docentes que adquiram novos saberes, que saibam identificar o contexto social e cultural em que estão inseridos, e, sobretudo, que inovem nas situações de ensino e aprendizagem. Isso impacta diretamente na formação docente, na educação e preparação para a profissão de um ser humano, que vai desenvolver a tarefa de educar outros indivíduos, que irá ensinar e aprender em novos contextos educacionais modificando fundamentalmente a sua prática profissional docente.

Palavras-chave: profissionalização, saberes e prática docente.

Educação e ensino frente a novos contextos.

A sociedade está vivendo uma era de mudanças que influenciam na forma como os indivíduos se relacionam, como aprendem, como trabalham. As mudanças que ocorrem no

¹ Doutoranda em educação, aluna do programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco, pedagoga e mestre em educação.

mundo no início do século XXI e que impactam na forma como vemos e vivemos no mundo hoje não podem deixar de serem consideradas uma vez que, essas mudanças exigirão dos indivíduos, da escola, enfim de toda sociedade, um esforço considerável de adequação. A educação é parte integrante do processo de evolução da sociedade. Por meio da educação a sociedade se humaniza e se evolui. Esse processo de humanização, segundo Pimenta (1999, p.23), ocorre na humanidade com a finalidade explícita de tornar os sujeitos participantes do processo de construção da civilização e responsáveis por levá-lo adiante.

O ensino como parte do processo educativo, está entre as atividades que lidam com o ser humano, sendo, por essa razão considerada uma profissão “humanista” (PERRENOUD,2001, p.89) e um “trabalho interativo” (TARDIFF, 2000). E é justamente por ser interativo, que o ensino também pode ser concebido como um processo de discussão, debate e questionamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, em que a experiência do aluno contextualizada assume a mesma importância que o conhecimento.

Nesse contexto, entra em cena o trabalho docente e os saberes para ensinar. O professor necessita dos conhecimentos específicos aliados a experiência, porém para Pimenta (1999, p, 24), somente isso não é suficiente, faz-se necessária uma articulação com os saberes pedagógicos e didáticos.

Em vista da especificidade do trabalho docente, que é o ensinar como subsídio ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados, espera-se do ensino, segundo Pimenta (1999, p.18) que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. E levar em conta as diferenças sociais e culturais desses alunos que influenciam a forma como os alunos constroem e desenvolvem seus próprios saberes.

Os Saberes docentes

Para que os docentes possam se transformar em profissionais do ensino e da aprendizagem é necessário a apropriação, a mobilização e a articulação dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar. Neste texto pretendemos categorizar os saberes, conforme as denominações definidas pelos autores Tardif (1991, 2000, 2001,2011) e Altet (2001) articulando com a visão de outros autores sobre a temática.

É importante para o profissional da educação conhecer os diversos tipos de saberes e suas implicações para o trabalho docente, porém vale ressaltar que o ato de ensinar não pode se limitar a considerar separadamente, segundo Lerner (2001, p. 95), o aluno, o professor e o saber, mas sim abranger o conjunto das interações entre eles. Sabemos que para os docentes dominar os saberes, é uma realidade ainda a ser alcançada, mas hoje é aceitável e sensato que os docentes saibam um pouco mais que seus alunos.

São práticas orientadas para um controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto, em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de profissional (TARDIF, 1993, p.53)

O saber docente se compõe na verdade de vários saberes: são os saberes teóricos de ordem do declarativo e saberes teóricos de ordem procedimental (ALTET 2001, p 29) os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os da experiência (TARDIF 2001). Vejamos o que cada um desses autores defende a respeito dos saberes docentes. Os saberes da ordem do declarativo, defendidos por Altet (2001, p. 29) podem ser distinguidos em saberes a serem ensinados, compreendendo aí os saberes disciplinares, os científicos e os tornados didáticos, a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores.

Os saberes para ensinar, incluem os saberes pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura. Para Altet (Ibid., p. 30) os saberes práticos, subdivididos em saberes sobre a prática e saberes da prática são saberes inseparáveis. Os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Os saberes sobre a prática, são os saberes procedimentais sobre o “como fazer”. Os saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito. Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a adaptação a situação: o saber da prática é constituído na ação com a finalidade de ser eficaz (ALTET, 2001, p.31).

Para Tardif et al (1991), a prática docente também integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, esses saberes são:

a) Os saberes das disciplinas, saberes sociais, integrados à prática docente através dos cursos de formação de professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades. Esses saberes correspondem a diversos campos do conhecimento. Os saberes da disciplina emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; b) Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. São vários saberes que se apresentam sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; c) os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação; d) os saberes da experiência são saberes específicos da prática docente, derivada do conhecimento e do meio em que atuam. Os saberes da experiência são conjuntos de saberes atualizados, adquiridos requeridos no quadro da prática da profissão docente. (TARDIF; et al 1991, p.220).

Esses saberes formam um conjunto de representações do que os professores pensam, compreendem e orientam sua profissão, sua prática cotidiana em todas as dimensões. Os saberes da experiência, segundo Tardif, et al (1991, p. 220) têm, portanto, três objetos: respeito às relações e às interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais profissionais no campo da sua prática; obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas. A definição e/ou denominação dos saberes, conjuntamente fazem referência a atribuição dos saberes na formação do docente e as suas implicações na prática profissional. Esses saberes permitem ao docente enfrentar situações imprevistas e imponderáveis da profissão, incorporando a vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber, de saber fazer, saber ser.

Vale ressaltar que o importante é a transformação dos saberes – fazeres docentes, para Pimenta (1999, p.20) a mobilização e articulação dos saberes da docência procura levar em conta os saberes que os docentes carregam consigo, advindos de suas experiências como alunos de diferentes professores em toda a sua trajetória escolar e utilizem essa experiência em sala de aula. O docente tem um grande trabalho a realizar com os alunos, que é proceder a mediação entre eles (alunos) e a sociedade do conhecimento. Ao realizar a mediação o docente possibilita o desenvolvimento da reflexão e os alunos adquirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Na especificidade do saber, Schön (2000) o define como uma reflexão sobre e na ação, um gerador de saber em permanente reconstrução dialética. Para Schön (2000) os professores costumam agir sob determinados referenciais relativamente estáveis e constantes que identifica da seguinte forma:

As linguagens, meios e repertórios que usam para descrever a realidade e suas experiências; os sistemas de apreciação ou valorização que se valem para

identificação de situações problemáticas, para avaliação de suas indagações e diálogos reflexivos; os sistemas de compreensão geral por meio dos quais dão sentido aos fenômenos; a definição de papéis pela qual suas tarefas são propostas e por meio da qual fixam seu cenário institucional. (SCHÖN, 2000, p. 270).

Ao analisar os elementos referenciais proposto por Schön, Contreras (2002, p. 141) salienta que o autor parece estar bastante consciente da necessidade de uma reflexão que vá além da experiência direta, da sua prática imediata, chegando inclusive a afirmar que os profissionais devem romper o círculo de uma reflexão autolimitada. Contreras (2002, p.142) alerta para se ter cuidado com os efeitos gerados pela institucionalização e práticas adotadas pelos professores, sem analisar seus efeitos o processo de reflexão esta limitado a sua origem.

Tomar consciência desse processo é tornar o professor efetivamente competente, torná-lo, segundo Roldão (1998, p. 105) capaz de agir, de analisar, avaliar e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo renovado. O que está acontecendo hoje no campo da produção de novos conhecimentos é que os docentes passam a adquirir saberes já prontos, perdendo a dimensão formadora dos saberes e o poder de transformá-la positivamente. A forma de ser, pensar e de agir do docente é refreada, ficando o problema e as soluções restritos aos produtores do conhecimento científico. Essa prática enfatiza a dicotomia entre pesquisa e ensino presentes nas instituições educativas. Tardiff (1991, p.231) alerta para a necessidade de romper com esse modelo e resgatar o papel estratégico do saber docente, sem esquecer que a produção dos novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes científicos e que o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reformulado através dos processos de aprendizagem. A formação nos saberes e produção dos saberes constituem polos complementares e inseparáveis. O corpo docente tem uma função social e estrategicamente tão importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

A prática profissional docente: os saberes para ensinar

O trabalho docente possui algumas características básicas, para Veiga (2008, p.13) o sentido etimológico da palavra docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A escrita do termo na língua portuguesa é datada do início do século XX, portanto, pode-se considerar como um termo relativamente novo, especialmente nos contextos referentes a educação.

No significado formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham determinadas ações que compõem um todo, que muitas vezes ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (VEIGA, 2008, p. 13).

O campo de atuação docente está em processo de mudança e ampliação, exigindo do docente atividades cada vez mais especializadas. Por isso a importância, de acordo com Veiga (2008, p. 13) em caracterizar a docência como profissão, que se opõe a visão da docência como uma atividade voluntária e muitas vezes vocacional. A visão da docência como uma não – profissão implica em considerar os sujeitos da profissão, no caso os docentes, despreparados, malformados, desvalorizados e, conseqüentemente, mal remunerados. A docência, enquanto profissão, requer conhecimentos específicos e aquisição de habilidades e conhecimentos relativos a ação docente, para que possam melhorar a sua prática.

Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética. (VEIGA, 2008, p. 14).

Ao abordar novas práticas docentes para ensinar, não podemos deixar de focar a aprendizagem. Ensino e aprendizagem são processos que não podem ser desassociados. Da mesma forma que o ensino, o ato de aprender se reveste de complexidade, ao mesmo tempo em que é interativo, por isso na opinião de Roldão (1998, p.82) o processo ensino aprendizagem é um processo construído na ação interativa de alunos e professores. O ensino se constrói como:

uma ação de comunicação e de tomada de decisão na transparência e no respeito em relação ao outro, no sentido da modificação e do crescimento intelectual de si e do outro. A interação professor-aluno exerce uma influência determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno e, conseqüentemente à sua aprendizagem. A situação interativa proporciona ajuda e apoio mútuo para o desenvolvimento das estruturas intelectuais, exercendo uma regulamentação entre si. (BAILLAUQÈS, 2001, p. 58)

A ação educativa interativa, “a vontade de ensinar” pode, segundo Salvador (1994, p. 102), ser concretizada de várias formas, inclusive na decisão de não intervir de modo algum. O ato de ensinar é complexo, visto que não é uma ação que permanece inalterável: cada nova turma é uma surpresa, cada aluno em dificuldade é um enigma, cada ano letivo é uma aventura (PERRENOUD, 2001, p.130). Essa complexidade acontece porque o ensino está forçado a conviver com situações contraditórias.

Para encontrar as respostas para as muitas situações que o afligem, o professor precisa aprender a ensinar. O ato de ensinar para Roldão (1998, p.82) é caracterizado como a difícil competência para aprender a fazer, ou seja, aprender a ensinar. Ensinar faz parte de um sistema em diferentes estágios e sofre intervenções sociais e culturais com variações que devem ser consideradas para que o docente não perca o foco de que ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem o ensino não existe (ALTET 2001, p. 26). Ensinar é, portanto, reforçar no aluno *a decisão de aprender* e também é *estimular o desejo de saber*.

Ensinar nessa concepção atribui ao docente a responsabilidade de incitar, encorajar, ativar o desenvolvimento e até mesmo exigir a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Para que os alunos também aprendam a tomar decisões, a mobilizar recursos e a ativar seus esquemas. Essa participação ativa exige do docente, segundo Cifali (2001, p.106), a capacidade de programar, de preparar o que deveria ser, de ordenar, de prever as sequências didáticas e de esperar seus efeitos.

Para Perrenoud (2000, p.30), aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo. O professor quando transmite um conteúdo a seus alunos, impede o processo de reflexão. Em nome da transmissão de conhecimento se impede a construção ou a compreensão das estruturas básicas do conhecimento. A reestruturação dos saberes exige um importante trabalho cognitivo. Grosso modo, seria afirmar que:

ninguém pode substituir o aluno em seu aprendizado e que este deve construir para si ligações entre os conceitos e relacionar os saberes veiculados em sala de aula e em torno de si. O ensino deve ser concebido mais como uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber. Situa-se como uma relação educativa, comunicativa em que o professor conduz à reflexão para “reavivar esse saber em seu íntimo para estar em condições de levar o aluno a reconstruí-la por si mesmo” (BAILLAUQÈS 2001, p. 58).

Outro aspecto importante a ser considerado como parte do trabalho de ensinar é o professor não saber apenas o que ensinar e como fazê-lo, mas também, e principalmente o porquê ensinar. Para Parra (1980, p.264) todas as decisões a respeito do “quê” e do “como” ensinar, só obtém validade após uma sólida determinação do “porquê” ensinar. Para ensinar o professor precisa primeiramente superar alguns medos e dificuldades que se apresentam inerentes ao trabalho docente.

Nesse sentido a contextualização é importante, pois ela mobiliza e amplia os conhecimentos que cada um possui. Este é o princípio fundamental da contextualização. Por isso, trazer situações significativas, que tenham relações com a vida para o aluno, é contextualizar. A contextualização, além de ser decorrente de informações prévias e a partir do que tem significado para o aluno, também se realiza numa rede de conhecimentos trazidos para o aluno através das disciplinas. Brousseau (1996, p.98) considera que para que o aluno possa transformar suas respostas e seus conhecimentos em saberes, deverá, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e re-descontextualizar o saber que produziu, para poder reconhecer no que fez algo que tenha caráter universal, um conhecimento cultural e reutilizável.

Um dos objetivos essenciais e ao mesmo tempo uma das dificuldades principais do ensino é precisamente que o que se ensine esteja carregado de significado, tenha sentido para o aluno (CHARNAY, 1996, p.37). Nesse contexto, ao procurar trabalhar a partir das representações dos alunos, procurar na memória informações do tempo em que ele também não sabia, colocar-se em lugar dos aprendizes para entender como funcionam seus esquemas de aprendizagem, o professor está contribuindo para o aprendizado do aluno. O aprimoramento desta habilidade faz com que o professor se interesse cada vez mais pelos erros dos seus alunos e tente compreendê-los, antes de combatê-los. Perrenoud propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador do mecanismo de pensamento do aprendiz. (Ibid.,p.32). O processo de aprendizagem faz parte de uma sequência didática, uma situação de aprendizagem que é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver e segundo Brousseau, (1996,p.49) toda situação didática contém algo de intenção e desejo do professor. Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma capacidade profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio didático das disciplinas (Id.,Ibid.,p.48).

O importante, em uma pedagogia inovadora, é criar estratégias diversificadas, não baseando tudo na intervenção do professor. Construir e conceitualizar a ação didática pressupõe também, segundo Lerner (2001, p.137), caminhar “complexa e provisoriamente”. Não é possível detalhar o objeto de conhecimento para simplificar a tarefa do professor, é preciso enfrentá-lo globalmente e abordar todos os seus aspectos ao mesmo tempo, sem evitar a complexidade. Uma das questões pedagógicas mais intrincadas presentes na educação é a relação teoria e prática. A presença de aulas práticas estanques só faz aumentar essa dicotomia. A contextualização, a aprendizagem por problemas e a garantia da mesma equipe de formadores nos diferentes espaços e tempos da formação, é a melhor forma de articulação.

Independentemente do nível de ensino a ser considerado, se fundamental, médio ou superior, a educação deve, segundo Salvador (1994, p.112), em cada momento, levar os alunos a um maior grau de desenvolvimento possível: os conteúdos, as tarefas, as atividades de aprendizagem, as intervenções do professor e, em geral, todas as decisões didáticas são valorizadas segundo o seu maior ou menor grau de adequação para alcançar este objetivo.

Para isso o trabalho do professor deverá consistir ainda, em propor ao aluno uma situação de aprendizagem para que elabore seus conhecimentos como resposta pessoal a uma pergunta, e os faça funcionar ou os modifique como resposta às exigências do meio e não a um desejo do professor. (BROUSSEAU,1996, p.49)

A formação e (des) valorização do docente.

A mudança na forma como o professor atua hoje está atrelada a um processo de transformação da educação. Para Roldão (1998, p.108) uma educação de qualidade constitui um bem inestimável da sociedade, cada vez mais indicador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento. Urge investir na melhoria efetiva da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional do professor. Veiga (2008, p. 14) ressalta que formar futuros docentes implica em entender a relevância do papel do docente, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar aspectos essenciais da escola como instituição social.

Compreender o processo de formação docente e os fatores que levam à melhoria da educação tem levado certas abordagens a

colocar o professor como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar. Sobretudo as políticas educacionais que tem colocado o professor no “centro do debate” num processo de responsabilização do docente pelas mazelas da educação no país. (OLIVEIRA, 2013, p. 51)

Esse tipo de abordagem necessita ser repensada e reestruturada, pois o processo de formação de professores se desenvolve no contexto da coletividade, envolvendo as políticas públicas de formação docente, as instituições sociais de educação, os projetos políticos pedagógicos e o incentivo ao desenvolvimento e a emancipação do docente, enquanto profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. (VEIGA, 2008, p. 17).

A formação de professores implica em um processo de crescimento profissional direcionado e contextualizados com as fontes geradores do saber profissional. A formação dos professores que possibilite uma abordagem ativa e interativa, exige dos docentes transformações nos seus modos de trabalhar em aula, nas suas identidades, suas formações e pressupõe novos começos.

Seja através do questionamento, da pesquisa, da narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada, sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender (OLIVEIRA, 2013, p.82).

Pressupõe a adoção de políticas de formação de professores que subsidiem o processo de desenvolvimento dos novos conhecimentos, que rompam com a abordagem tecnocrática, tradicional e burocrática e oportunizem aos professores uma formação multi e intercultural. Uma formação que contemple além do conhecimento técnico científico, a consciência de que a educação é a materialização de determinado poder-saber, portanto deve estar atenta as narrativas presentes no espaço-tempo escolar (o que, quem, como está incluindo ou excluindo os diferentes grupos socioculturais).

Conclusão

As dúvidas e anseios que revestem a pratica docente retratam claramente uma atividade que lida com a grandeza e as incertezas da profissão. Da mesma forma que os alunos necessitam superar suas dificuldades pessoais no processo de aprendizagem o professor precisa superar seus limites, ultrapassar a barreira do pessoal e olhar além, sem

perder o foco no seu desenvolvimento profissional. A prática profissional docente é ao mesmo tempo uma tarefa árdua e apaixonante e exige muito mais do que o simples domínio dos conteúdos, exige a articulação de vários saberes. Cabe ressaltar que para uma prática docente exitosa é necessário interagir com grupos de diferentes naturezas e de diferentes culturas e, cabe ao professor identificar essas diferenças e tentar aproveitá-las. A falta de elaboração de uma política de formação de professores que incentive um aprendizado autônomo, reflexivo e emancipatório faz com que os professores continuem reproduzindo, em sala de aula, práticas pedagógicas arcaicas e descontextualizadas do atual momento histórico e social que estamos vivendo. Outro agravante é a responsabilização por parte do poder público dos déficits educacionais, como se o problema da deficiência educacional brasileira fosse responsabilidade única do docente e não uma consequência de anos de estagnação nas políticas educacionais e da falta de investimento em formação e capacitação dos professores. Nesse sentido há necessidade de uma interação de esforços e saberes, para a formação, o aprimoramento e a profissionalização do docente, que resultará na construção de conhecimentos significativos e em uma prática profissional mais efetiva e exitosa. A profissão docente está desvalorizada, o professor sofre com a péssima remuneração, o excesso de trabalho, a falta de reconhecimento do valor do seu trabalho e o estigma que essa profissão sofreu ao longo dos tempos, como se “ser professor” fosse uma “missão” ou uma “vocação” levou a um esvaziamento da identidade do docente, o que muitos autores designam como crise de identidade. Resgatar o valor do trabalho docente perpassa pelo reconhecimento de que “ser professor” é uma profissão, legal e moralmente constituída e como tal merece e deve ser valorizada. O papel do professor profissional ciente de seus saberes – fazeres, de suas responsabilidades educacionais e sociais está intimamente relacionado a forma como ele é visto, respeitado, valorizado e remunerado.

Referências

ALTET, M. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.** In: PAQUAY, L. et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.23-32.

BAILLAUQUÉS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores.** In: PAQUAY, L. et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.37-54.

BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor.** In: PARRA, C; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática.* Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARNAY, R. **Aprendendo (com) a resolução de problemas.** In: PARRA, C; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática.* Porto Alegre: Artmed, 1996.

CIFALI, M. **Conduta clínica, formação escrita.** In: PAQUAY, L. et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.103-117.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, D. **O ensino e o aprendizado escolar.** In: CASTORINA, J.A. et al (Org.) *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização.** Universidade Federal de Minas Gerais *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013

PARRA, N. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem.** In: PENTEADO, W.M.A (Org.) *Psicologia e Ensino.* São Paulo: Papelivros, 1980.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** *Pátio* ano 3, nº11, nov 99/jan 2000.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. et al. **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas.** In: PAQUAY, L. et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.211-221.

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

ROLDÃO, M. C. **Que é ser professor hoje? – A profissionalização docente revisitada.** Revista da ESES. Nova Série.9.79-87.1998.

SALVADOR, C.C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação.Jan-abril,2000, n°13.

_____. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.** Cadernos de educação, Pelotas, n.16, p. 15-48, jan/jul,2001.

TARDIF, M. et al. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** São Paulo: Teoria e Educação,4,1991.

TARDF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n° 73, Dezembro 2000.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PAQUAY,L.et al (Org.).Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.185-207.

VEIGA, I.P.A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.