

Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman

Teachers' work, teachers' knowledges, knowledge base: contributions from Maurice Tardif, Claude Lessard and Lee Shulman

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹

Aline Cristina Miranda²

RESUMO

O presente trabalho objetivou apresentar análises de obras que enfatizam as pesquisas sobre o trabalho docente e seus desdobramentos, considerando a importância dos saberes docentes e dos conhecimentos de base para a compreensão da amplitude da atuação e da experiência do professor. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, que apresentou elementos importantes que caracterizam o trabalho docente, em diálogo com os saberes docentes, – por meio das publicações de Maurice Tardif e Claude Lessard – e também com a descrição da chamada “base de conhecimento”, estudada por Lee Shulman. Assim, foi possível reconhecer que os saberes dos professores são entendidos em estreita relação com o trabalho escolar, uma vez que o saber está a serviço do trabalho, ou seja, é produzido e modelado no e pelo trabalho. Logo, ao se pensar na essencialidade do trabalho docente, acredita-se que os professores precisem de um determinado corpo de conhecimentos profissionais que os assessoram nas decisões sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo, os quais caracterizam as sete dimensões da “base de conhecimentos”. Dessa forma, conclui-se que os estudos sobre o trabalho docente, integrados aos saberes docentes e aos conhecimentos de base, são fundamentais para compreender a ampla experiência do que é ser professor. Portanto, não é possível desvincular a experiência do trabalho docente da própria identidade do professor, por ambas estarem calcadas na trajetória que se (re)faz em cada profissional, de maneira singular.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saberes docentes. Base de conhecimento.

ABSTRACT

The objective of this research was to present analyzes of publications about teachers' work and its characteristics, which considering the importance of teachers' knowledges and knowledge base to understand the span of the work and experience of the teacher. Therefore, a literature review was made to present important elements that characterize the teaching work, in dialogue with teachers' knowledges, through the publications of Maurice Tardif and Claude Lessard, and with the description of the knowledge base, created by Lee Shulman. Thus, the study allowed to recognize that teachers' knowledges are understood in close relation with the teachers' work, because the knowledge is in the service of the work, that is, it is produced and modeled in/by the work. Therefore, the essentiality of teachers' work is associated with a set of knowledges that supports the decisions about the content and the way of teaching it, which characterize the seven dimensions of the "knowledge base". It is possible to conclude that studies of teachers' work, integrated with teachers' knowledges and knowledge base, are fundamental to understand the broad experience of what it is to be a teacher. Accordingly, it is impossible to separate the experience of the teachers' work from the teacher's professional identity, because both are based on the teacher's trajectory that is made/remade in each teacher, in a unique way.

Keywords: Teachers' Work. Teachers Knowledges. Knowledge Base

¹ Professora dos cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre - Campus Rio Branco. E-mail: leticiamendonca@yahoo.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: alinecristina032@outlook.com.

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O interesse pelos aspectos que permeiam o exercício profissional docente tem se consolidado, no ambiente acadêmico, ao se reconhecer as promissoras contribuições que os estudos sobre a profissão docente podem trazer à compreensão das múltiplas faces do magistério. Assim, é essencial conhecer e ampliar as reflexões teóricas e as publicações mais importantes que enfatizam as pesquisas sobre o trabalho docente e seus desdobramentos, considerando a importância dos saberes docentes e dos conhecimentos de base para a compreensão da amplitude da atuação da experiência do professor. Por isso, a importância desse trabalho também é justificada pela crença de que conhecimentos mais aprofundados sobre as categorias nomeadas como “trabalho docente”, “saberes docentes” e “conhecimentos de base” são fundamentais para que múltiplos olhares sobre a *pessoa* do professor possam ser reconhecidos em sua profissionalidade.

Nesse contexto, o presente trabalho objetivou apresentar análises de obras que enfatizam as pesquisas sobre o trabalho docente e seus desdobramentos, considerando a importância dos saberes docentes e dos conhecimentos de base para a compreensão daquilo que concerne ao agir e à experiência do professor. Dessa forma, como orientação metodológica, foi realizada uma breve revisão de literatura, concentrando-se em autores que discutem as questões que permeiam o trabalho e os saberes docentes (TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD, 2005), associando-os à chamada “base de conhecimento” (SHULMAN, 1986, 2014; MIZUKAMI, 2004).

Logo, ressalta-se qual a estrutura que o texto apresentará a seguir: após esta introdução, o segundo item exibirá toda a fundamentação teórica, à qual se propõe esse trabalho, em dois subitens: o primeiro indicará aspectos específicos sobre as obras que discutem o trabalho e os saberes docentes, com ênfase àqueles produzidos por Tardif e seus colaboradores; o segundo apontará elementos que auxiliam na compreensão da “base de conhecimento”, muito explorada por Lee Shulman. Por fim, o terceiro e último item do texto exibirá as considerações finais do texto, apontando também a importância deste trabalho para a ampliação de futuros estudos que considerem as categorias aqui estudadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Trabalho docente e saberes docentes: as reflexões de Tardif e alguns de seus colaboradores

Apesar de esse momento do texto ter como foco as considerações feitas, principalmente, pelas obras de Tardif e seus colaboradores, julga-se oportuno iniciar a abordagem com a seguinte consideração de António Nóvoa:

A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas **hoje** ela merece ser de novo escutada: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de **ser professor** (NÓVOA, 1992, p. 15. Grifos do autor.).

Reconhecer no professor a constituição da pessoa é tarefa obrigatória para uma discussão coerente sobre o trabalho docente. Por isso, a menção feita por Nóvoa apresenta-se tão oportuna: curiosamente, essa indicação (que compôs uma de suas obras em 1992), foi anteriormente mencionada em um evento pedagógico intitulado “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa”. Se, em uma visão simplista, o ensino é capaz de descrever o professor, é fundamental reconhecer, então, qual ato de ensinar é esse que foi mencionado:

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 206).

Diante de tamanha incerteza, na ação de ensinar (e avaliar), como a pessoa do professor pode ser *seguramente* caracterizada? Infelizmente (ou não), não há segurança para tal caracterização; porém, é possível caracterizar aspectos importantes do trabalho docente que em muito contribuem para a constituição da identidade dos professores, uma vez que a docência pode ser caracterizada como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 08).

Nesse sentido, Tardif e Lessard ousam ao apresentar bases para “uma teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho **com** e **sobre** o outro” (TARDIF; LESSARD,

2005, p.11 – grifos nossos). Assim, os autores tiveram como objeto de estudo o trabalho docente, em uma ampla pesquisa, fundamentada em entrevistas realizadas com professores, diretores de escolas, funcionários, orientadores pedagógicos e outros profissionais, bem como em observações nas classes e no ambiente das escolas em diferentes momentos do ano letivo. Logo, como resultados de uma pesquisa tão extensa, os autores são capazes de avaliar que:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Diante da amplitude dessa análise, reconhece-se que a obra traz questões essenciais, para a melhor compreensão do trabalho docente, que merecem repercussão. Entretanto, julgo necessárias e oportunas as indicações que os autores fazem quanto às três dimensões solidárias estabelecidas no trabalho dos professores: a atividade, o *status* e a experiência.

Quanto à atividade, Tardif e Lessard (2005) defendem que esta pode ser abordada de acordo com sua organização – o espaço sociofísico da célula-classe, onde tudo acontece e onde se mantém “um território inviolável de autonomia do professor” (p. 277), mas que faz parte de uma organização maior da escola – e de acordo com seu desenvolvimento – o chamado “processo interacional de realização”, o qual “cobre um amplo campo de relações com o outro, no caso, os alunos, enquanto indivíduos e como grupo” (p. 279), além de se associar às questões instrumentais do professor no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a “presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 281).

Em relação ao *status*, Tardif e Lessard (2005) defendem que este está estreitamente vinculado à identidade dos professores, a qual foi concebida como “um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos” (p. 281) e em uma “teia de aranha das existências codificadas de seu trabalho” (p. 282). Se, em momentos diversos, a identidade do professor é calcada em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos alunos), em outras situações exige leveza (ao motivar esses mesmos alunos). Esse cenário se revela em inúmeros contrassensos e deixa transparecer a docência como um trabalho de composição identitária com papéis diversos: “como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivar, *etc.*” (DEROUET, 1992, p. 32 *apud* TARDIF; LESSARD, 2005, p. 284). Tantas identidades compõem outros tantos tipos de trabalho, tais como o

trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho feminino e muitos outros que exigem do “trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285).

Por fim, quanto à experiência, esta designa, de modo geral, “a noção de verdade de sua vivência prática”. Logo, a aprendizagem para a docência é efetivada **durante** a docência, geralmente em exercício solitário (no que diz respeito ao apoio de outros profissionais da educação), que se cristaliza nas ações da própria rotina imposta pela docência, “que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286). Dessa forma, é esse *working knowledge*, advindo de visões multidimensionais (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica), que compõe o sujeito hermenêutico que é o ser humano professor. Nesse sentido, é essencial ressaltar que:

[...] a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu-profissional’, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. **Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador**, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 288. Grifos nossos).

Ao ressaltar a essencialidade do reconhecimento da importância dos elementos que são adquiridos e mobilizados na história do trabalhador, ressalta-se também a necessidade de se reconhecer os chamados “saberes docentes”. Quanto a esses, Tardif e Raymond (2000) – e também Tardif (2002), em um estudo posterior, mais detalhado – indicaram cinco gamas de saberes dos professores: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Tais saberes podem ser mais bem compreendidos a partir da apresentação do quadro abaixo:

Quadro 1 Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF; RAYMOND. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, 2000.

Apesar de estarem separados, de forma a facilitar a compreensão sistematizada de cada um deles, é fundamental ressaltar que o professor, ao longo de sua trajetória, constrói e mobiliza uma diversidade imensurável de conhecimentos, estratégias e modos peculiares de ser-fazer que compõem uma conjuntura de saberes docentes (TARDIF, 2002). Logo, esses saberes estão agregados, mas cada uma de suas fontes sociais de aquisição é distinta, mas todas são essencialmente integradas.

Em uma perspectiva semelhante, Lee Shulman traz a discussão dos saberes docentes sob a visão que valoriza a chamada “base de conhecimento”, a qual será abordada no item a seguir.

2.2 A “base de conhecimento” e as reflexões de Shulman

Antes de iniciar a abordagem da “base de conhecimento” (em inglês, *knowledge base*) propriamente dita, julga-se como importante descrever o que esta significa para os estudos sobre os conhecimentos e saberes docentes, bem como indicar algumas de suas características centrais. Desse modo, Mizukami explicita que

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. [...] Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI 2004, p. 38).

Ainda de acordo com Mizukami, para Shulman (1986, 1987), a base de conhecimento remete a um repertório profissional que possui categorias de conhecimento associadas à compreensão daquilo que o professor demanda para promover aprendizagens dos alunos. Logo, acredita-se que os professores precisam de um determinado corpo de conhecimentos profissionais que os assessor nas decisões sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo, o que pressupõe tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimento do próprio conteúdo. Tal corpo de conhecimentos profissionais foi organizado por Shulman em sete categorias específicas, sendo estas:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Quanto às sete categorias elencadas, é interessante dar ênfase ao chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Essa categoria possibilita pressupor saberes específicos que são mobilizados para que professor seja capaz de ensinar e, por isso, é descrito como “amálgama especial de conteúdo e pedagogia”. Nessa visão, para ensinar competentemente, o professor precisa saber o conteúdo e saber ensiná-lo ao mesmo tempo, o que motivará a melhor assimilação deste conteúdo pelo estudante.

Dessa forma, esse conhecimento é constantemente construído pelo professor durante sua experiência docente, já que, ao ensinar os conteúdos de sua disciplina, ele agrega outros tipos de conhecimento para ensiná-lo, bem como os princípios e técnicas que são necessários para promover esse ensino. De acordo com Shulman (1986 *apud* MIZUKAMI, 2004), esse conhecimento

[...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. (SHULMAN, 1986, p. 09 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 39).

É possível sugerir que uma das características mais importantes do conhecimento pedagógico do conteúdo se associe especialmente à previsibilidade de como os alunos aprendem, ou seja, considera “quais as dificuldades específicas na aprendizagem, quais as capacidades desenvolvimentais dos alunos para adquirirem tal conceito particular, quais são as concepções prévias comuns” (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p.115 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Esse cenário reafirma, portanto, a essencialidade desse conhecimento para o professor, sendo este o único profissional capaz de mantê-lo:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere que **embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico**, a ser considerado a seguir, e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor. (MIZUKAMI, 2004, p. 40. Grifo nosso.).

É importante observar que o trecho em destaque salienta quão fundamental é a experiência do professor para a consolidação dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Portanto, reafirma-se que os professores somente conseguem consolidar gradativamente o conhecimento pedagógico do conteúdo com o passar do tempo, ou seja, com a experiência docente. Dessa forma, acredita-se que os estudos sobre o conhecimento de base, bem como as pesquisas sobre o trabalho docente e os saberes docentes, sejam mais esclarecedores se estiverem associados à centralidade da experiência – caso os sujeitos de pesquisa sejam os próprios professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível alcançar o objetivo proposto por este trabalho, uma vez que se apresentaram breves análises de obras fundamentais para a compreensão e para o destaque do trabalho docente, associado aos saberes docentes e dos conhecimentos de base. O (re)conhecimento dessas obras em muito colaborou para o entendimento da experiência do professor como peça chave para a compreensão do *ser* professor.

Assim, foram enfatizadas publicações centrais que carregam as descrições dessas categorias. A obra de Tardif e Lessard (2005), por exemplo, traz com primazia a questão do trabalho docente como uma profissão de interações humanas – interações essas que estão entrelaçadas, entre outros elementos, à experiência docente. Quanto às publicações de Tardif e Raymond (2000) e Tardif

(2002), ambas buscam oferecer ênfase aos saberes docentes, categorizados em cinco fontes distintas de aquisição que, apesar desta distinção, inter cruzam-se e muito dependem da experiência do professor e das vivências que ele consolidou com o passar do tempo. O mesmo é discutido em alguns pontos dos artigos Shulman (2014) e Mizukami (2004), – ressaltando-se que essa última autora escreveu exatamente sobre a contribuição dos escritos de Shulman –, uma vez que, dentre as categorias componentes da base de conhecimentos, os chamados conhecimentos pedagógicos dos conteúdos estão essencialmente vinculados à experiência docente e a como o profissional consegue adequar o seu trabalho para promover a aprendizagem dos estudantes.

Se, com visto em todas essas obras, a experiência é um fator determinante à atividade docente, não se pode deixar de vincular essa experiência à identidade docente, por se acreditar que a identidade docente está essencialmente calcada na experiência que se refaz em cada professor, sendo este uma pessoa singular (GONÇALVES, 1996). Nesse sentido, abordar aspectos sobre o trabalho docente, os saberes docentes e a base de conhecimento dos professores reforça também a importância na abordagem da identidade desses profissionais.

Na verdade, entender a constituição identitária do docente, especificamente dos professores que compõem os grupos de sujeitos de estudo de vários pesquisadores brasileiros, poderá levar à compreensão de um profissional da educação nas / para as escolas brasileiras em localidades distintas, onde as singularidades da profissão estão essencialmente entrelaçadas às particularidades das trajetórias docentes.

Dessa forma, é possível pressupor que os caminhos de cada pesquisador que se dedica aos estudos do trabalho docente e seus desdobramentos, são essencialmente laboriosos. Entretanto, são também caminhos de reconhecimento e valorização do Outro e dos múltiplos aspectos que compõem o exercício do magistério.

Assim, diante de tal revisão, foi possível reconhecer que os saberes dos professores são entendidos em estreita relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, uma vez que o saber está a serviço do trabalho – ou seja, é produzido e modelado *no e pelo* trabalho. Logo, ao se pensar na essencialidade do trabalho docente, acredita-se que os professores precisem de um determinado corpo de conhecimentos profissionais que os assessor nas decisões sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo, o que pressupõe a necessidade de conhecimentos tanto pedagógicos quanto relativos aos conteúdos das disciplinas, os quais caracterizam as sete dimensões da “base de conhecimentos”.

Por fim, é importante salientar que as caracterizações deste estudo também deixaram transparecer que é essencial haver mais estudos que reforcem o vínculo entre o ser professor e o ser humano que leciona, sendo estes partes constituintes de um mesmo ser singular.

REFERÊNCIAS

- DEROUET, J. **École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?**. Paris: Editions Métailié, 1992.
- GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v.22, n. 2, p. 43-71, jul/ dez, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33578>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- MARTINS, F.A.O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a Pedagogia das Águas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 288 fl. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46272>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: BERGESS, E. (ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987, p. 104-124.