



**OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO
MODALIDADE MAGISTÉRIO HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**

Fabio de Almeida – UNIPLAC
professorfabio@uniplac.com.br,
Valdete de Figueiredo – UNIPLAC
valdetefigueiredo@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre os saberes docentes e teve como objetivo geral identificar e analisar o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com professores que atuam no Curso de Magistério da rede pública estadual de Educação Básica, nível médio, na Serra Catarinense. O devido curso está amparado por legislações vigentes, nos quais os dispositivos legais determinam a duração de quatro anos. De abordagem qualitativa o presente estudo teve como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas semiestruturadas, aplicado a cinco professores que lecionam as disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Magistério. A análise de dados revelou que os professores são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem de seus educandos, porém baseiam-se nos saberes escolares relativos às suas disciplinas, em suas próprias experiências e formações profissionais. Inexiste socialização dos conhecimentos entre os docentes, o que prejudica o trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Os docentes assinalam a necessidade da articulação das experiências. Um dado importante identificado pelo estudo é a compreensão dos profissionais sobre a necessidade de interligar as disciplinas, contextualizar os saberes, mas fica evidente a dificuldade em praticar essa relação dos saberes.

Palavras-chave: Magistério, saberes pertinentes, interdisciplinaridade, relação de saberes.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre os saberes docentes do curso de magistério nível médio, modalidade magistério habilitação educação infantil e séries iniciais, de uma escola da Serra Catarinense. O estudo se desenvolveu por intermédio de pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionários semiestruturados a um público alvo de cinco docentes,

titulares das disciplinas do curso de magistério de terceiro e quarto ano do ensino médio, com objetivo de identificar os saberes pertinentes à prática docente.

A formação de professor a nível médio remonta a primeira metade do século passado, e já sofreu alterações, com destaque a reforma promovida pela Lei 5.692/1971, revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996, alterada recentemente pela Lei n. 12.796/2013, que regulamenta o curso e habilita para o “exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2013), o que demanda estudo.

Na Unidade escolar o curso está em funcionamento desde 1974, em 2016 conta com trinta e dois educandos matriculados, a procura é contínua, o que contribui é o fato de funcionar no período noturno, dando oportunidade aos trabalhadores a possibilidade de cursar.

Neste ambiente a pesquisa teve por objetivo geral identificar o que os professores entendem a respeito dos “saberes necessários à prática pedagógica”, especificamente no que diz respeito à integração interdisciplinar, e aos saberes pertinentes necessários ao processo de construção das competências profissionais.

Pretende-se promover reflexões que sejam capazes de contribuir com o aperfeiçoamento das formações continuadas dos profissionais, e com as práticas pedagógicas a partir da necessidade do profissional.

Dentro da perspectiva dos saberes docentes, a formação dos docentes que formam os sujeitos do ensino médio (futuros professores) é o foco principal, assim buscamos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podem supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.213.)

Dentro desta análise Almeida e Biajone (2007) a partir da obra de Tardif, Saberes docentes e formação profissional, definem que o saber do professor está situado a partir de seis fios condutores, o primeiro diz respeito ao saber e trabalho, o segundo a diversidade do saber, seguido pela temporalidade do saber, o quarto, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, no quinto, saberes humanos a respeito de saberes humanos, e por fim, saberes e formação profissional, decorrente dos anteriores com a necessidade de repensar a formação profissional.

É necessário portanto entender a docência 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” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.286).

E compreender conforme Gariglio e Burnier definem que “os saberes acionados e demandados pelos docentes nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes” (2012, p. 215), são necessárias.

Nos ensaios é possível identificar se há articulação e socialização dos saberes, se ocorre à interdisciplinaridade na unidade escolar no curso em referência e quais são as dificuldades encontradas pelos profissionais na construção dos saberes necessários à prática pedagógica. Segundo Morin (apud Romão; 2000, p.39) “[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”.

Neste íterim, com base em Almeida e Biajone (2007), a análise se dará a partir da discussão entre saber disciplinar curricular, saber da formação profissional e saber da experiência com base no conhecimento interdisciplinar, garantindo assim uma problematização sobre o tema.

2 METODOLOGIA

O método de estudo de caso, enquadra-se em abordagem qualitativa voltada à temática sobre os saberes necessários a prática pedagógica no curso de formação do curso normal - ensino médio. Por meio de entrevistas semiestruturadas investiu-se no “estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p.33).

A coleta de dados foi realizada diretamente na unidade escolar, e teve por finalidade capturar informações essenciais, para descoberta de evidências acerca do problema da pesquisa; como os professores identificam os saberes e como eles compreendem nas relações educacionais.

O estudo foi precedido da escolha do ambiente escolar para pesquisa, da revisão das informações iniciais, agendamento junto aos órgãos responsáveis para solicitar

autorização para realização da pesquisa, escolha dos profissionais a serem entrevistados e análise dos dados por meio de análise de conteúdo de Bardin (2001).

Seguindo Lakatos e Marconi (2003), o instrumento utilizado para coleta foi um questionário semiestruturado, para identificar as situações específicas, de forma interpretativa e detalhada, o que disponibiliza respostas interessantes.

Foram escolhidos cinco professores do curso de ensino médio Magistério Normal docentes das disciplinas específicas de: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática do Ensino da Educação Infantil, Didática da Educação de Séries Anos Iniciais, Fundamentos Teóricos da Metodologia de Arte, Fundamentos-Teóricos Metodológicos do Ensino de História, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil, Fundamentos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Letramento para participar da pesquisa dentre aqueles que demonstrassem interesse em integrar o estudo, mas ainda assim tivemos dificuldade relativas à devolutiva dos instrumentos de coleta.

Após a autorização para realização da pesquisa pela unidade escolar, por determinação da equipe gestora, a coordenação pedagógica acompanhou os procedimentos de aplicação dos questionários. A coordenadora pedagógica prontamente reuniu professores para a entrega dos questionários com cronograma previsto para devolução em dois dias. Entretanto, na data oportuna os questionários não haviam sido preenchidos, o que demandou nova data, para que mais dois questionários fossem devolvidos, mas que só foram entregues, posteriormente, por meio digital.

3 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE SABERES DOCENTES NO CURSO DO MAGISTÉRIO

Ao analisarmos o entendimento dos professores sobre os saberes pertinentes necessários a prática pedagógica, obtivemos a seguinte resposta do professor 1: “saberes de conhecimento atrelados com teoria/prática, na busca de melhoria na ação pedagógica”. A resposta, um tanto confusa, evidencia uma generalização sobre os saberes, não há uma distinção entre esses saberes ou talvez o professor não tenha conseguido se expressar.

Segundo Morin (2000), o conhecimento pertinente é aquele capaz de superar as formas compartimentadas e desarticuladas do fazer pedagógico. O convite do autor é para

que os professores procurem promover a religação dos saberes. Destaca ainda que uma informação nem sempre se traduz em conhecimento, para que esse se torne pertinente necessita de problematizações e contextualização. Nesse sentido, o depoimento do professor 1 por ser generalizante esvazia o sentido do que seja pertinente, conforme o pensamento complexo indica ser necessário à educação.

Já o professor 2 destacou que saberes pertinentes são “todos aqueles que levem o despertar para a necessidade da constante pesquisa na prática do ensino-aprendizagem. Ou seja, a busca continuada e efetiva no comprometimento do ato de ensinar e aprender”, reflexão que recai sobre a necessidade do ensinar a pesquisa que por sua vez retroalimenta a prática do professor e do aluno, mas não indica ainda conhecimento sobre o que é pertinente ao contexto daquele aluno.

O professor 3 pontua que é preciso “ter conhecimento do conteúdo a ser trabalhado à experiência de sala de aula”, ao juntar teoria e prática as palavras desse entrevistado se articula e é ampliada pela resposta do Professor 4 que afirma "conhecer a diversidade metodológica que os docentes necessitam para repassar aos discentes que desejam atuar futuramente como docentes na educação infantil e anos iniciais”. Esse professor parece ter consciência sobre a importância da metodologia da religação entre saberes diferentes para a formação de professores.

O pensamento complexo nos leva a refletir sobre a importância da religação de saberes para que não haja a fragmentação comum ao método cartesiano e ao paradigma simplificador “insuficiente e mutilante” (MORIN, 2000/2007, p.55).

Para Morin (2000) “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade.” (p. 38). *Complexus* significa o que foi tecido junto (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 209); de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do fazer docente (como teoria e prática), ponto que buscamos discutir a partir do estudo de caso realizado com esses professores.

Na educação, a complexidade pode revelar um caminho incerto, pois não está dado de antemão, entretanto os professores assinalam a necessidade de articular a experiência, o contexto e a teoria na produção desse fazer docente. Essa articulação entre teoria e prática traz indícios reflexivos importantes para o cotidiano da prática pedagógica.

No que tange a importância da articulação dos conteúdos com as outras áreas do conhecimento, apareceu também à ideia interdisciplinaridade. O Professor 1 assim se

posicionou “os conhecimentos devem sim ser articulados com as outras áreas do conhecimento”, o que demonstra a compreensão sobre articulação dos saberes.

Para que ocorra a concretude da articulação dos saberes, de acordo com Arruda e Portal (2012, p.200).

Já não bastam conteúdos acumulados ao longo de anos de transmissão de conhecimentos. Carecemos aprender a organizar e articular as informações que se encontram disponíveis num universo de informações rápidas e fluídas [...] Assim investir na percepção e na concepção das relações entre as partes do conhecimento e a relação todo/partes é o desafio da reforma do pensamento, pensada por Edgar Morin (2000).

Já o professor 2 ressaltou “é fundamental haver essa articulação para melhor preparar as estagiárias na intervenção dos estágios”, assim, como o professor 5 que evidencia que articular teoria e prática “é fundamental para que o cursando possa ampliar seu conhecimento”. Ambos mostram a importância da articulação para os educandos, entretanto não mencionam a própria ação educativa nem a importância de uma relação entre saberes disciplinares para o educador, assim como os professores 3 e 4 que responderam somente sim.

Com base no pensamento de Tardif (2002), o saber não se reduz a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos sujeitos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações entre os professores e alunos, de modo que o saber do professor mede o elo de ligação entre o indivíduo e a sociedade, entre o ator e o sistema, para que se possa compreender a construção sócio-espacial do indivíduo como um todo, para contribuir na sua formação humana e profissional.

Referente ao modo de como acontece à contextualização dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, o professor 1 assim respondeu “através dos conceitos vivenciados pelos alunos com forma articulada com os conteúdos curriculares”. Associação que demonstra aproximação com os educandos, e reforça a necessidade das ideias de Tardif que “Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e, sobretudo a respeito de sua própria formação profissional” (2002, p.55).

O professor 2 assim descreveu a contextualização, “na medida do possível faz-se necessário o estudo através da pesquisa aprofundando tal conhecimento e contextualizando-os no geral, porém sem perder a especificidade de cada”. Essa expressão pode indicar a necessária articulação “parte e todo” sinalizada por Morin (2000). Para o autor perceber o

Contexto, o global inclui a percepção entre a relação todo/partes, o multidimensional, o complexo.

Nessa articulação é possível conhecer os problemas do mundo, mas é necessária a reforma do pensamento. Essa mobilização, visando à solução de problemas educacionais também é destacada por Arruda e Portal, ao definirem que “Educar seria, então, uma prática incorporada por meio da qual ganhamos condições de atuação e, ao atuar, ganhamos ainda a condição de refletir e de reformar nossa ação (bem) no sentido de juntar o 'ser e o fazer” (2012, p.203).

No que diz respeito a essa pergunta o professor 3 assim respondeu: “na hora que vamos fazer os nossos planejamentos sentamos com as disciplinas afins e tentamos trabalhar juntos”, palavras que mostra a existência de um esforço para o planejamento coletivo tem por base a interdisciplinaridade, o diálogo entre as disciplinas.

Por sua vez, o professor 4 enfatizou que “qualquer conteúdo pode ser contextualizado dependendo do enfoque que se deseja atingir”, ou seja, quando existe um trabalho efetivo e solidário é possível interligar os saberes das disciplinas.

O professor 5 destacou que “fazendo com que o cursando interaja com o conteúdo apresentado”, essa interação indica o caminho para o saber pertinente do educando.

De acordo com Morin (2000) “Para que se conheça o humano, primeiro tem que situá-lo no universo e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve ser contextualizado com o seu objeto, para ser pertinente. Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?” (p. 47).

Quando indagados sobre a formação profissional e qualificação, se os mesmos se percebem como especialistas, obtivemos variadas respostas, a iniciar pelo professor 1 que assim resumiu “sim. através de formação acadêmica, formação continuada”.

Neste sentido, a formação do professor segundo Tardif (2002) nos leva a compreender o saber dos professores como saberes que têm como o objeto de trabalho os seres humanos, e que são oriundos da família, da sociedade, da escola que os formou, da cultura pessoal, dos cursos de formação continuada, de cursos de aperfeiçoamento, pois o saber é plural, heterogêneo, é temporal na medida em que o processo vai se construindo durante toda a vida e no percurso da carreira profissional. Cada professor insere sua individualidade na construção do processo ensino – aprendizagem e de novos saberes.

Os professores 2, 3, 4 e 5 não se consideram especialistas, embora tenham anos de atividade profissional e cursos de qualificações, consideram a educação um processo inacabado de aprendizado permanente.

Conforme Morin (2000) a especialização impede a percepção global, pois ela fragmenta, parcela. E o recorte das disciplinas impossibilita aprender “o que está tecido junto”. O conhecimento fragmentado, especializado reduz o pensamento sobre questões que só podem ser pensadas dentro de um contexto, ou seja, desune e fragmenta os saberes, tornando assim cada vez mais difícil a contextualização dos conhecimentos. Cada professor insere sua individualidade na construção do processo ensino, o que inclui a aprendizagem de novos saberes.

Ao coletarmos dados sobre a forma como é exercitado a interdisciplinaridade no curso do magistério, o professor 1 assim respondeu “através de estratégias de integração disciplinar para articulação das diversas disciplinas, promovendo a integração dos resultados obtidos.”

Ou seja, perguntamos de que forma ocorre esta estratégia, de que forma se dá a articulação ou como é promovida, mas as respostas vieram de forma simplificada sem especificar o modo de articulação por eles utilizado.

Para Tardif (2002) a prática docente é resultado da relação entre diferentes saberes, adquiridos através da preparação profissional, da família, da sociedade, no decorrer de sua trajetória profissional no trabalho. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da convivência, de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e das relações estabelecidas entre alunos e colegas de profissão. Por certo, esses professores vivem juntos uma experiência docente mas, ao que parece sem tempo para refletir sobre o que fazem ou como fazem.

Estes profissionais produzem conhecimentos, saberes, formas de fazer, e de ser. Dão um verdadeiro sentido ao exercício de sua profissão e a convivência com os outros faz parte do seu cotidiano de trabalho, mas a reflexão parece que ainda não ganha o plano da discussão entre os pares para que possa promover a relação de troca tão importante à prática pedagógica por esclarecer a ação educativa.

O professor 2 foca sua resposta no estudante, “repassando para os/as estagiárias metodologias diversificadas para que consigam habilidades de aprender essa prática na atuação futura na sala de aula. Ex. a partir de um tema gerador elaborar planos de aula nas

disciplinas dos anos iniciais e apresentá-los através de socialização e oficinas (dar aula para as demais colegas e vice-versa)”. A ideia de repasse de conteúdo pode vir associada à crítica sobre educação bancária elaborada por Freire (1974), algo mecânico e sem valor numa proposta educativa coerente com o desenvolvimento do aluno que necessita de autonomia para construir o seu conhecimento com significado.

O sentido das respostas deve seguir o entendimento de que “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p.38) configurando um conhecimento pertinente e efetivo.

O professor 3 assim respondeu “planejando com os colegas e conteúdos afins”, enquanto o professor 4 “como trabalho com a disciplina alfabetização e letramento enfatizando a importância dos gêneros textuais de forma lúdica na contação de histórias, que pode ser exercida a interdisciplinaridade”, focando o modo como sua disciplina pode dar conta da religação de saberes.

O professor 5, por sua vez, ressaltou “não funciona porque não existe especialização de capacitação que venham ajudar os docentes a trabalhar a interdisciplinaridade, porque interdisciplinaridade deveria e deverá ser trabalho em todas as disciplinas em favor do cursando e cursista. Ex. o professor de português não tem domínio do conteúdo de matemática, de que forma irá trabalhar?”

Neste ponto, sua resposta enfatiza a necessidade de capacitação sobre o tema, mostra também a falta de entendimento sobre o conceito de interdisciplinaridade, e a necessidade de se reverter o paradigma das disciplinas isoladas,

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartilhar, isolar e, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. [...]. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartilhado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2000, p 42-43).

A postura e o entendimento do professor é uma referência para os estudantes, e para dar conta das transformações necessárias e atualizações teóricas torna-se necessário compreender o contexto escolar. É a partir da realidade vivida que se torna possível repensar formações, e nesse último questionamento de pesquisa, percebe-se que existem profundas lacunas pelas respostas, muitas vezes evasivas ou antagônicas, que mostram equívocos a serem sanados. Nesse sentido, a educação clama por atenção e a formação de professores mais do que nunca deve ser repensada a fim de garantir condições de mudança à

prática pedagógica e para que o professor não assuma sozinho o ônus da má qualidade do ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo considerou os saberes necessários a práticas pedagógicas com base em Morin (2000) que “[...] aborda problemas específicos para cada um desses níveis que precisam ser apresentados, porque dizem respeito aos setes buracos negros da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos” (p.1). Com base nesses fundamentos foi possível problematizar as lacunas dos saberes, e categorizar conceitos pertinentes, que fundamentaram a pesquisa rumo à contextualização de saberes que se relacionam entre si, mas que ainda vivem a dificuldade da aplicação da interdisciplinaridade.

Desta forma este estudo de caso, importou na identificação de que o exercício da docência é complexo, e o conhecimento dos saberes pertinentes elencados por Morin apresenta-se como guia primordial.

Quanto à superação da fragmentação é necessário, conforme os autores aqui utilizados, superá-la, para que ocorra uma ressignificação dos saberes tendo como ponto de partida a prática social e chegada à formação dos professores.

Na perspectiva da formação do professor, é necessário mobilizar os saberes capazes de articular novos aprendizados, a pesquisa mostrou a descontextualização das práticas pedagógicas e a necessidade de redirecionar as formações continuadas dos profissionais, a fim de atender os desafios necessários a religação dos saberes.

Constatamos ainda que o estudo de caso permitiu-nos analisar o conhecimento dos professores do Ensino Médio, formadores de novos profissionais da educação, e identificar ausências significativas sobre a aplicabilidade dos saberes docentes necessários a prática pedagógica.

Diante desse cenário, aflorou a necessidade de novas pesquisas para investigarem os conceitos de saberes entendidos pelos educandos, uma vez que se trata de futuros profissionais da educação, da equipe gestora e pedagógica para sinalizar os passos necessários a boa prática docente.

Um dado importante identificado é a compreensão dos profissionais sobre a necessidade de interligar as disciplinas, contextualizar os saberes, mas fica evidente a dificuldade em expressarem como fazer.

Em suma o estudo sobre os saberes docentes necessários a prática pedagógica, evidencia a necessidade de atualizar as políticas de formação dos educadores e dos educandos, para oportunizar a formação humana a partir da conexão do saber a partir da realidade da educando e da sociedade, com experiências exitosas sobre os saberes pertinentes, contextualização dos saberes e das práticas interdisciplinares.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educ. Pesqui., São Paulo , v. 33, n. 2, p. 281-295, Aug. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 maio 2016.

ARRUDA, Marina Patricio; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **Saberes e Fazeres Docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI.** Revista Percursos, Florianópolis, v. 13, n.1, p.199-209, jun.2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2369>>. Acesso em: 10 de mar 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2001. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013. **Altera A Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Dispor Sobre A Formação dos Profissionais da Educação e Dar Outras Providências.** Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 17 maio 2016.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa.; GUTHS, Henrique. **Saberes Docentes e a Docência na Sociedade Contemporânea: Olhares Discentes.** Comunicações, [s.l.], v. 19, n. 1, p.71-85, 30 jun. 2012. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 28, n. 1, p. 211-236, Mar. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 maio 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000/2007.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.27-43, 2 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71520203>>. Acesso em: 14 maio 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas , v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 206 p. Tradução Daniel Grassi.