

## Artigos de Atualização e Divulgação

### QUAIS FATORES EMBASAM AS PRÁTICAS DOCENTES: CRENÇAS, CONHECIMENTOS, REPRESENTAÇÕES OU SABERES? A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE IDEIA DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO

#### Update and Disclosure Articles

### WHICH FACTORS BASE THE TEACHING PRACTICE: BELIEFS, KNOWLEDGE, REPRESENTATIONS OR KNOW-HOW? CONSTRUCTING THE NOTION OF TEACHING IDEA ABOUT EDUCATION

Maria Socorro Gonçalves Torquato\*  
 maria.socorro.g.torquato@usp.br  
<http://lattes.cnpq.br/5594898018777866>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217  
 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é identificar as principais abordagens da literatura sobre epistemologia da prática docente com o intuito de construir a noção de ideia docente sobre educação. O texto é oriundo da pesquisa de tese de doutorado, que procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: *qual a importância das ideias de docentes sobre educação em sua adesão a reformas educacionais?* Para tanto é realizada uma sistematização de um conjunto de textos nacionais e estrangeiros Shulman (1986, 1987, 2014); Gauthier *et al.* (1998); Tardif (2001, 2002, 2005); Penin (1993, 1995, 2009, 2011) e Pimenta (2002, 1999). Alguns indicam o saber, outros, a crença; há, também, os que apontam o conhecimento; e outros, ainda, as representações como sendo as responsáveis pela prática docente. Ademais, existem aqueles que utilizam esses conceitos como sinônimos. Chega-se à conclusão de que o

---

\* Possui graduação em Ciências Sociais e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1990), graduação em Licenciatura em História pela Fundação Thereza Martin (1996), mestrado em Sociologia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). Professora há 29 anos, durante 10 anos atuou no ensino básico privado e público e os demais no ensino superior privado e público. Atuou em 2017 como professora substituta na UFSCar. Atualmente é professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana e mediadora da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, resistência docente, reformas educacionais e prática docente. Membro dos grupos de pesquisa: Conflitos armados, massacres e genocídios na era contemporânea da Unifesp, atuando na linha de pesquisa “Educação, direitos humanos e genocídio” e do Ceunir.

mais adequado seria denominar como ideias docentes a força motriz das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Ideias Docentes. Conhecimento Docente. Crença Docente.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to identify the main approaches of literature about epistemology of teaching practice with the purpose of constructing the notion of teaching idea about education. The text comes from a doctoral thesis research that sought to answer the following research problem: *what is the importance of teachers' ideas about education in their adherence to educational reforms?* A systematization of a set of national and foreign texts is carried out through Shulman (1986, 1987, 2014); Gauthier *et al.* (1998); Tardif (2001, 2002, 2005); Penin (1993, 1995, 2009, 2011) and Pimenta (2002, 1999). Some of them point to knowledge, some point to belief; there are also the ones that point to representations as being the main agents for teaching practice. Also, there are the ones that make use of such concepts as synonyms. It was concluded that the most appropriate method would be to define as teaching ideas the driving force for educational practices.

**Keywords:** Teaching Practice. Teaching Idea. Teaching Knowledge. Teaching Belief.

## INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo identificar os principais enfoques a respeito da temática dos saberes, crenças, conhecimentos e representações docentes sobre educação escolar em um conjunto de obras selecionadas. O texto é oriundo da pesquisa de tese de doutorado, que procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: *qual a importância das ideias de docentes sobre educação em sua adesão a reformas educacionais?* Em uma das etapas – sintetizada no presente artigo –, o trabalho compreendeu o exame da literatura acerca da noção de saberes, crenças, conhecimentos e representações docentes sobre educação escolar, selecionando-se obras que pudessem contribuir significativamente com a pesquisa, tendo como objetivo identificar as principais abordagens que versavam sobre o tema, com o intuito de construir a noção de ideia docente sobre educação.

Após busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *Programa de Promoción de la Reforma*

*Educativa en America Latina y el Caribe* (Preal), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na plataforma do Sistema de Bibliotecas da USP (Dedalus), raros foram os trabalhos encontrados sob a denominação de ideias docentes, porém, foi localizado um extenso material - nacional e estrangeiro - com outras denominações, tais como saber, conhecimento, representação, crenças docentes e diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas nesta área.

Segundo o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001), o termo ideia corresponde a conhecimento, informação, noção do que seja; maneira de ver, opinião pensada ou formulada; intenção de realizar (algo), plano, propósito, desígnio; mente, pensamento; conjunto de opiniões de um indivíduo ou de um grupo de pessoas sobre um assunto qualquer.

O saber docente, sua articulação na prática educacional e suas origens são objeto de pesquisa, sobretudo, a partir do movimento de profissionalização do ensino e, conseqüentemente, da formação para o ensino, motivando a discussão em torno da epistemologia do ofício de professor, resultando em reformas educacionais. A maioria das pesquisas almejou desvelar o conhecimento, o saber e as práticas necessárias “à boa docência”, ora criando uma base de conhecimento docente, ora propiciando aos(às) docentes investigados(as) a reflexão sobre a prática educacional por eles(as) desenvolvida.

No campo desta discussão epistemológica estão os conceitos de saberes, conhecimentos, pensamentos, representações e crenças docentes, sendo que estes aparecem, às vezes, emaranhados, outras, como sinônimos e, por vezes, separados.

O presente texto está dividido em três partes, quais sejam: a primeira, em que se descrevem alguns dados históricos importantes para a compreensão da construção da noção de ideias docentes relacionadas à prática educacional; a segunda, que procede a uma sistematização de pesquisas que relacionam a prática docente a crenças e conhecimentos docentes; e a terceira, e última, que identifica as abordagens dadas ao tema em pesquisas no Brasil.

## ALGUNS DADOS HISTÓRICOS

Objetivando formalizar o trabalho docente no final século XIX, nos EUA e na Europa, surge a ideia de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber ensinar, o que foi muito criticado, sobretudo por advogar a favor de um conjunto de saberes distantes da prática (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Sob este clima, várias pesquisas foram realizadas nos EUA a partir do final do século XIX, sendo que, até meados do século XX, estavam preocupadas em responder quais eram as características necessárias ao bom professor, motivadas, sobretudo, por razões administrativas, a fim de melhorar a seleção dos(as) docentes nos estabelecimentos educacionais (MEDLEY, 1972 apud GAUTHIER *et al.*, 1998). No entanto, estas pesquisas apresentavam falhas metodológicas e teóricas substanciais, além de não partirem da observação do docente em sala de aula, e sim de opiniões de diretores(as), alunos(as) e supervisores(as).

Só a partir da segunda metade da década de 1950, expandindo-se na década de 1960, as pesquisas passam a ser realizadas com base na observação em sala de aula; porém, limitavam-se a descrever de forma detalhada a performance do(a) professor(a) em sala, sem relacioná-la com o desempenho escolar do(a) aluno(a). Raras eram as que estabeleciam a relação entre aquela performance e a aprendizagem do(a) aluno(a). Concomitantemente, na década de 1960, as pesquisas foram influenciadas por perspectivas teóricas e correntes de ideias que minimizavam a influência do(a) professor(a), ora enfatizando o meio social, ora a aprendizagem em detrimento do ensino, dificultando a construção do perfil do “bom professor” (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Na década de 1970, uma grande indagação causa interesse dos(as) pesquisadores(as) e reformadores(as),

A ação dos professores realmente faz alguma diferença ou as classes sociais, o desenvolvimento do aluno e os programas escolares são fatores que determinam por si sós o desempenho do aluno? (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 52-53).

Desenvolve-se, então, a pesquisa processo-produto, já iniciada na década anterior, que tem como objetivo por em evidência os comportamentos estáveis do(a) professor(a) que podiam melhorar o rendimento do(a) aluno(a). Isto possibilitaria aperfeiçoar a formação dos(as) professores(as) e, automaticamente, o aprendizado; pois este tipo de pesquisa parte da hipótese de que o(a) professor(a) é a variável mais importante no “processo de ensino-aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Multiplicaram-se as pesquisas, principalmente as quantitativas do tipo processo-produto e, em decorrência deste pensamento, o(a) professor(a) como componente chave do processo educacional. Em 1983, nos EUA, foi redigido o Relatório *A nation at risk: the imperative for education reform* pela *National Commission on Excellence in Education* (NCEE), que responsabilizava o ensino e, sobretudo, o(a) professor(a), pela crise econômica, social e política do país. Vários outros relatórios foram escritos naquela década por diferentes organismos estadunidenses, e todos apontaram o(a) professor(a) como o principal responsável pela crise na educação. Diante deste quadro, passa-se a visar à reforma do ensino a partir do aperfeiçoamento da formação dos(as) futuros(as) professores(as) e à profissionalização do magistério. Para Gauthier *et al.* (1998, p. 59-60),

A importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta [do século XX], reside no fato de que [...], na ótica da busca da excelência em matéria de educação, tal como definida então, e visto que a reforma da profissão docente e a reforma de programas de formação de professores eram percebidas como dois projetos intimamente relacionados, foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois como se afirma, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões.

Ao mesmo tempo em que as reformas nos EUA enfatizavam a formação docente, várias pesquisas nesta área estavam sendo produzidas na América do Norte e na Europa. Shulman (1986), Martin (1992) e Gauthier *et al.* (1998) fizeram levantamentos de pesquisas desenvolvidas sobre o ensino, a docência, os docentes e os saberes docentes, identificando as diversas abordagens

teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas nesta área. Um dos trabalhos (*knowledge base*) de Shulman serviu como referência para as reformas educativas dos EUA na década de 1990 (BORGES, 2001).

Marcelo García (1995), ao se referir às reformas educativas na Espanha no mesmo período, também assinala a preocupação destas com a formação dos(as) professores(as), pois a proposta de um novo modelo de ensino teria que vir acompanhada de um novo modelo de professor(a), capaz de lidar com a nova proposta curricular e metodológica.

Nos EUA, as investigações com ênfase no(a) professor(a), no conhecimento e saberes docentes, ampliaram-se quantitativamente e, posteriormente, qualitativamente nas décadas de 1980 e 1990; sobretudo, influenciadas pelo movimento de profissionalização do ensino destas décadas. Este movimento apelava aos(às) pesquisadores(as) universitários(as) que constituíssem um repertório de conhecimento profissional para o ensino, no qual os(as) professores(as) pudessem se apoiar. Desta forma, a eficácia da prática docente estaria garantida e legitimada pela ciência. Este movimento influenciou, na década de 1990, várias reformas da formação docente na América do Norte, América Latina e Europa (BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001). Segundo Alves (2007, p. 265),

O referido movimento de profissionalização tem como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, [...] Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Holmes Group — um grupo formado por decanos das universidades americanas — e pelo Carnegie Task Force on teaching as profession — grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente, *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino — o fortalecimento da profissão docente — e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério.

Sendo o movimento de profissionalização do magistério, em grande medida, a tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente, assim como a formação para o magistério, as várias reformas que ocorreram a partir da década de 1980 na América do Norte e Europa fixaram padrões de competências para a formação de professores(as) e para a atuação no magistério, assim como foram empreendidos esforços no sentido de criar conhecimentos específicos ao ensino (TARDIF, 2002).

Tardif (2002, p. 255) define epistemologia da prática profissional como “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Ele utiliza a noção de saber como sendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes.

A preocupação com epistemologia da prática docente levou Gauthier *et al.* (1998) à análise de um grupo de pesquisa anglo-saxônica realizada em sala de aula nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo estadunidense, de perspectivas epistemológicas diversas. A maioria destas pesquisas foi amplamente influenciada pelo enfoque processo-produto e pela corrente de pesquisa sobre a eficácia do ensino. Estas pesquisas visavam verificar o saber profissional docente, entendido como conhecimentos, competências e habilidades, que servem de alicerce à prática do magistério. Buscaram, ainda, identificar estes conhecimentos investigados em relação aos saberes docentes para compor um repertório de conhecimentos próprios do ensino e situá-los no âmbito de uma problemática teórica mais geral, aquela que trata da natureza, dos efeitos e dos componentes do saber docente. Desta forma, a análise dos dados versou sobre como o(a) docente agia em relação a duas funções pedagógicas (a gestão da matéria e a gestão da classe), sempre tendo como parâmetro as características descritas na literatura pedagógica como necessárias para ser um(a) bom(boa) docente. Este levantamento ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento).

Os autores supracitados foram motivados pela necessidade de desvelar os saberes docentes - “os segredos docentes”, para usar uma expressão de Gauthier *et al.* (1998) - para que as ciências da educação passassem a

produzir saberes que condissessem com a prática docente e não ao contrário, como ocorria, segundo eles,

A determinação desse conteúdo de base – o knowledge base – surge então como uma excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento de um modo geral. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 77).

Além de Gauthier e seus colaboradores, outras pessoas se empenharam em entender e elencar os fatores necessários à profissionalização docente. Algumas pesquisas enfocaram o exame das formas pelas quais o(a) professor(a) em atividade processa seu pensamento. Partiram do pressuposto de que ele tem um sistema de crenças que influenciam em suas percepções, ações e planejamento profissional, tendo tais pesquisas se apoiado na psicologia cognitivista e na etnometodologia (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Esta linha de pesquisa surgiu nos EUA em 1974 com a criação da *International Study Association on Teacher Thinking* (ISATT), sendo Lee Shulman considerado o percussor, por ter coordenado um dos dez painéis apresentados no congresso do *National Institute of Education* em 1975. No painel sob sua coordenação, que versava sobre a vida mental do(a) professor(a), este(a) foi concebido(a) como um agente que toma decisões, reflete e emite juízos, tem crenças e atitudes (SADALLA, 1998; SADALLA *et al.*, 2005). Um ano depois, foi criado o *Institute for Research on Teaching*, na Universidade de Michigan, dando início ao primeiro programa importante de pesquisa sobre o pensamento docente (CLARK; PETERSON, 1986 apud GAUTHIER *et al.*, 1998).

Shulman, juntamente com sua equipe, desenvolveu um intenso trabalho de pesquisa nesta área numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações docentes quanto às teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo, programas etc. Para tal, identificou três tipos de conhecimento docente: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da



matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) (BORGES, 2001; SHULMAN, 2014).

As pesquisas a respeito do conhecimento e da subjetividade docente na América do Norte e na Europa, a partir da década de 1980, têm sido guiadas pelo pressuposto de que os(as) docentes de profissão possuem, produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho cotidiano, são sujeitos do conhecimento e não meramente aplicam conhecimentos produzidos por outras pessoas – pesquisadores(as) universitários(as), peritos(as) em currículo etc.) ou agentes inconscientes no jogo das forças sociais (luta de classes, transmissão da cultura dominante, reprodução dos hábitos etc.). Isto significa dizer que o(a) docente “[...] é um ator que desenvolve e tem sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.” (TARDIF, 2002, p. 235).

Estas pesquisas são embasadas em três grandes orientações teóricas: 1ª) de inspiração psicológica, sobre a cognição e o pensamento docente na Europa, são mais de inspiração construtivista e socioconstrutivista; 2ª) caracterizam-se por englobar a história de vida do(a) professor(a), suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais etc., baseando-se em diversas correntes teóricas (fenomenologia existencial, a história de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças, os enfoques narrativos que estudam a “voz dos professores” etc.); 3ª) remetem às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana, não veem o pensamento, a competência e o saber do(a) professor(a) apenas como realidade subjetiva; mas, também, como construída socialmente e partilhada, baseando-se em alguns enfoques teóricos dentro do campo da sociologia dos atores e da psicologia da ação (simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais etc.). Entre estas três orientações teóricas, ocorrem trocas de teorias e de metodologias (TARDIF, 2002). Tais orientações, segundo Tardif (2002, p. 234),

[...] se baseiam em visões bastante diferentes da subjetividade dos professores: a primeira privilegia uma visão cognitiva da

subjetividade; a segunda, uma visão existencial; a terceira, uma visão social. Essas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade é rica e complexa, e pode ser estudada através de enfoques variados.

Tardif (2002) compartilha da ideia de que os docentes de profissão possuem, produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho cotidiano, são sujeitos do conhecimento e, se tal pressuposto for admitido e implementado, haverá consequências práticas e políticas.

No que diz respeito à primeira pressuposição, os saberes sobre o ensino produzidos pelos(as) docentes deverão ser reconhecidos tanto quanto aqueles produzidos pelos(as) pesquisadores(as), sendo claro que estes saberes obedecem a outras lógicas de ação e a outros condicionantes práticos; as pesquisas sobre ensino deverão considerar o(a) docente como colaborador(a), co-pesquisador(a) e não mais como cobaias ou objetos de pesquisa; deverá ser produzida, além da pesquisa sobre o ensino e sobre os(as) docentes, pesquisa para o ensino e com os(as) docentes; os(as) docentes deverão reformular objetivamente seu próprio discurso, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas para partilhar sua prática e vivência profissional; os(as) docentes deveriam opinar sobre os cursos de formação docente, e seus conhecimentos deveriam ser utilizados na formação de futuros docentes, assim como os(as) alunos(as) serem concebidos também como sujeitos de conhecimentos.

No que tange à segunda pressuposição, há as consequências políticas, o reconhecimento do(a) docente, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, como sujeito do conhecimento, “verdadeiro ator social”. Contudo, neste campo dos saberes docentes, há aqueles que questionam a contribuição destes estudos para o desenvolvimento profissional do professorado.

Segundo Alves (2007), autores como Arce (2001) e Duarte (2003) concebem tais estudos como ajuste da profissão docente ao ideário neoliberal, ao contrário de autores como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002). Para Alves, (2007, p. 274)

O dissenso se manifesta, pelo menos, em três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis consequências para a profissão docente.

## **CONHECIMENTOS E CRENÇAS DOCENTES**

As investigações que exploram ou que embasam a prática docente se expandiram a partir da década de 1990; no entanto, segundo Zheng (2009), várias destas pesquisas se limitaram a explorar o conhecimento que fundamentava a prática de sala de aula de um(a) docente individualmente, utilizando estudos de casos para compor uma base de conhecimento. Porém, as pesquisas mostraram que o conhecimento por si só não é suficiente para responder de onde vêm as explicações dos(as)docentes, como decidem o que ensinar, como transmitir, como questionar os(as) alunos(as) e como lidar com mal-entendidos, sendo necessária pesquisa sobre as crenças docentes (ZHENG, 2009).

Zheng (2009) tratando de crenças e práticas dos(as) futuros(as)docentes no campo do ensino do inglês como língua estrangeira, afirma, com base em Fang (1996), Kagan (1992), Woolfolk Hoy, Davis e Pape (2006) e Pajares (1992) que, apesar do termo crença ter sido utilizado de forma diversificada pelas pesquisas, é possível traçar algumas características em comum sobre as crenças docentes. Estas crenças, segundo Zheng (2009), podem ser definidas como um conjunto de representações conceituais que armazenam o conhecimento geral dos objetos, pessoas e eventos e suas relações próprias. Além disto, as crenças são muitas vezes definidas como entendimentos mantidos psicologicamente, instalações ou proposições que são sentidas como verdadeiras. São como um sistema que guia os indivíduos, ajudando-os a compreender o mundo e a si mesmos. O desenvolvimento profissional dos(as) docentes e suas práticas em sala de aula sofrem influências das crenças educacionais docentes. Outro ponto em comum entre as pesquisas, afirma

Zheng (2009), é a confusão entre crença e conhecimento, sendo que na maioria das pesquisas não é possível detectar se os(as) docentes se referem aos seus conhecimentos ou a crenças quando planejam, tomam decisões e agem em sala de aula.

Segundo Marcelo García (2009), Pajares foi um dos pesquisadores que mais deram contribuições à análise das crenças. Distinguiu conhecimentos de crenças, caracterizando as crenças como afetivas e avaliadoras, ao contrário do conhecimento. Assinalou a dificuldade de comparação dos resultados das pesquisas por utilizar marcos conceituais e termos diferentes: crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual, preconceitos, preceitos, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos etc.

Pajares (1992) sintetizou os resultados da pesquisa das crenças dos professores nos seguintes princípios:

1. As crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar, superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência.
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural.
3. Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudar o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmo.
4. Conhecimento e crenças estão inter-relacionados, mas o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se converte em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado
5. As subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema.
6. Devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras.
7. Quanto mais antiga é uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança.
8. A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto.
9. As crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 117-118).

Sobre a identidade docente, Marcelo García (2009) elencou catorze características, uma das quais é a socialização prévia do(a) futuro(a) docente. Afirma, embasado em Lortie (1975), que os padrões mentais e crenças dos(as) docentes sobre o ensino são desenvolvidos paulatinamente no período em que são alunos(as) no ensino básico, de maneira inconsciente, informal e com muita influência dos aspectos emocionais. Outra característica constante na identidade docente elencada por Marcelo García (2009) é a influência destas crenças na formação docente, pois influenciam na forma como os(as) futuros(as) docentes aprendem a ensinar e, conseqüentemente, como ensinam.

## **PESQUISAS NO BRASIL**

No Brasil, os estudos foram iniciados na década de 1990, estimulados pelo movimento que defendia a reforma profissional docente, influenciados inicialmente pelo artigo “Os professores face ao saber: um esboço da problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e pelas obras “Profissão professor” (1991) e “Os professores e sua formação” (1992), de António Nóvoa. Tais autores forneceram instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre docentes, possibilitando a realização de pesquisas interessadas no que os(as) docentes pensam, fazem, acreditam, como se relacionam no trabalho, nas suas histórias de vida e nos aspectos que contribuem para sua constituição profissional. Inicia-se, então, o desenvolvimento de pesquisas nacionais que buscam resgatar o papel do professor, dando voz a ele e considerando a complexidade da prática pedagógica, tendo o cuidado de levar em consideração as características da realidade brasileira (ALVES, 2007; NUNES, 2001; ZIBETTI; SOUZA, 2007). Mais tarde, outras contribuições teóricas chegam ao Brasil, como, por exemplo, Gauhier *et al.* (1998).

As pesquisas são realizadas no campo da formação docente, no da didática e no campo do currículo, focadas na compreensão da profissão e no processo de profissionalização docente sob a ótica dos(as) profissionais envolvidos(as). Exemplos destes trabalhos:

[...] pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino (Dias-da-Silva, 1994, e Penin, 1995); em pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente (Lima, 1997); em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes de professores experientes e/ou iniciantes (Caldeira, 1995, 1993; Borges, 1998, 1997; Canto, 1998, e Therrien, 1998); em estudos que analisam as trajetórias (Mizukami, 1996) e o desenvolvimento socioprofissional dos professores (Lüdke, 1998, 1996a, 1996b, 1995); em estudos que buscam compreender a formação do “capital pedagógico” (Lelis, 1995) e da identidade profissional docente (Moreno, 1996; Schaffer, 1999); em estudos que procuram captar os processos de formação de professores “artistas reflexivos” (Queiroz, 2000) e as implicações socioculturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção dos saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério (Melo, 2000). (BORGES; TARDIF, 2001, p. 17).

Na revisão da literatura apresentada acima, do dossiê sobre saberes docentes (“conhecimentos, competências e saber-fazer, que são o fundamento do ato docente no meio escolar”), os dois primeiros artigos citados são de Dias-da-Silva (1994) e Penin (1995) como exemplos de pesquisas com enfoque nas representações e/ou concepções e/ou crenças que os(as) docentes têm de sua prática pedagógica.

Dias-da-Silva, em 1994, publicou seu artigo referente à “sabedoria docente” embasado em sua tese de doutorado defendida em 1992. Concebe “sabedoria docente” como norteadora do cotidiano docente, portadora de crenças e concepções, ideias e modos de ação, engendrados ao longo do tempo. O desvelamento desta sabedoria, segundo Dias-da-Silva (1994), permitiria a explicitação dos fundamentos do trabalho docente e a possibilidade da sua transformação assim como a compreensão da contradição, apontada no artigo em questão, entre o discurso e a prática docente. Em sua tese de doutorado, ela buscou detectar evidências desta sabedoria a partir de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com docentes da antiga 5ª série do então 1º grau.

Em 1995, Penin publicou um artigo sobre a construção do conhecimento do(a) docente sobre o ensino, baseou-se em estudo de caso que compôs sua

tese de livre docência, defendida em novembro de 1993. A hipótese desenvolvida foi a de que “[...] a construção do conhecimento, assim como a da própria subjetividade, se dá a partir de matrizes sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações.” (PENIN, 1995, p. 5). Ele usou os conceitos de conhecimento, saber, representações e tratou das relações entre estes conceitos. Utilizou, também, o termo conhecimento como formulações consideradas válidas pela epistemologia – com base no método científico ou em critérios racionais –, saber como formas de conhecimento cotidiano, leigo, tradicional ou empírico e representação no sentido de interpretação, concepção. Segundo este artigo, o(a) docente constrói sua representação do ensino a partir da imbricação das representações sociais e aquelas provenientes da vivência pessoal e individual – cultura escolar, relação com os(as) alunos(as) etc. Embasada nos conceitos de Lefebvre (1980) sobre representação, Penin (1995) conclui que a identificação das representações dos(as) docentes sobre o ensino é de fundamental importância para entender o que se passa no ensino e para sua transformação.

A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. Antes de construir o conhecimento sobre o ensino, a professora assimila concepções já existentes, sistematizadas ou formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano (as chamadas representações sociais). (PENIN, 1995, p. 14).

Dias-da-Silva (1994) e Penin (1995) tangenciam minha preocupação em desvelar as ideias docentes sobre educação. A primeira, por estar interessada no que ela denomina saber docente, a chave, segundo ela, para entender a contradição entre o discurso e a prática docente, afirmando ser este saber permeado por crenças, valores e concepções que norteiam a prática docente. A segunda, por trabalhar com representação dos docentes sobre o ensino, como os docentes percebem e concebem o ensino.

Dias-da-Silva (1994), Villar-Ângulo (1988 apud DIAS-DA-SILVA, 1994), Mizukami (1983 apud DIAS-DA-SILVA, 1994) e Pagotto (1988 apud DIAS-DA-

SILVA, 1994) apontam a contradição entre discurso e a prática docente, verificando que os(as) docentes não aplicam aquilo em que dizem acreditar. Estes pesquisadores apostam que os(as) docentes acreditam em seus discursos e portanto a solução seria a reflexão sobre a prática para adequá-la ao discurso.

Aos(às) autores(as) acima podemos acrescentar Pimenta (1999), que, objetivando refletir sobre a formação inicial e contínua docente, analisa as suas práticas pedagógicas, destacando a importância da mobilização dos saberes da experiência – àqueles que são construídos no cotidiano da docência, num permanente processo de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outras pessoas - na construção da identidade profissional docente.

Podemos, ainda, acrescentar Franco (2008), que pesquisou as lógicas que presidem a prática docente. Verificou que a prática docente tem uma lógica diferente daquela da formação profissional, que ela está baseada nas experiências anteriores da formação profissional e que se organiza em torno de diferentes epistemologias. Os(as) docentes, segundo ela, não consideram os conhecimentos científicos apreendidos na formação profissional suficientes para a realidade escolar cotidiana, lançando mão dos mecanismos culturais apreendidos no processo amplo de socialização. Além disto, afirma que o(a) docente nem sempre realiza na prática o que pensa, o que discursa, o que teoriza, ele(a) age de forma mecânica, não reflexiva e desta forma se defende da desestabilização que o novo pode causar, seria uma espécie de mecanismo de sobrevivência contra as reformas.

Outro trabalho é o de Penna (2012), que analisa a relação que o(a) docente do ensino fundamental I estabelece com o conhecimento científico adquirido na formação inicial e contínua e com o saber adquirido na prática docente. Constatou-se que a relação com o conhecimento científico é superficial, sendo o saber da experiência – aquele adquirido no contato com colegas, no ato da docência e com os aspectos da cultura docente – o mais valorizado e utilizado.

Podemos citar, ainda, vários outros como: Almeida (2007), quem investigou a influência das pesquisas sobre o saber profissional docente



(*knowledge base*) na formação inicial do(a) docente, revelando que estas pesquisas permitem a introdução de dispositivos que habitam os(as) futuros(as) docentes à prática profissional; Sadalla (1998) e Sadalla *et al.* (2005), desenvolveram pesquisas partindo do pressuposto de que a cognição docente se norteia por um sistema de crenças, valores e princípios (*Teacher Thinking*), promovendo aos(as) docentes participantes a reflexão sobre sua prática a partir da identificação das suas crenças, utilizando a técnica da autoscopia (videogravação do indivíduo ou grupo pesquisado para submetê-lo à observação do conteúdo filmado), objetivando o aprimoramento da formação docente; Bastides (2012), pesquisou as influências do Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I (PEC-municipal de São Paulo 2003-2004) no saber docente – entendido como construção histórica e coletiva, produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana – identificando transformações coerentes com a formação oferecida pelo PEC; Mota (2005) analisou a relação entre os saberes e os conhecimentos produzidos pelos(as) docentes na formação acadêmica com aqueles engendrados no cotidiano da docência. Para tal, diferenciou saber docente de conhecimento docente. O primeiro foi conceituado como “verdades da realidade” (teorias e conceitos capazes de explicar as questões do cotidiano escolar), o segundo, como “realidades da verdade” (desvelamento das teorias e conceitos educacionais postos em movimento). Verificou que a articulação entre os saberes e os conhecimentos produzidos ora na academia, ora na docência, gera reflexão sobre a prática docente, produzindo novos saberes e conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Elencamos alguns dos trabalhos que foram produzidos, porém, há vários outros e muitos ainda sendo elaborados, haja vista que a preocupação com a formação docente e com a profissionalização continua e se dá de forma bastante acentuada. Estes temas têm se associado cada vez mais à

preocupação com a qualidade da educação, embora não se tenha clareza acerca do que as partes envolvidas entendem por qualidade na educação.

Pesquisadores(as), educadores(as), reformadores(as), organismos internacionais e sociedade civil organizada atribuem o que denominam de má educação à má formação docente. Desta forma, os(as) pesquisadores(as) esforçam-se por desvelar como se dá uma boa formação docente, ou seja, o que embasa a prática docente.

As pesquisas apontam, como responsável pela prática docente, ora os conhecimentos docentes, ora os saberes docentes, mas também as crenças docentes e as representações docentes. Esses conceitos aparecem emaranhados, por vezes, separados ou mesmo como sinônimos.

Algumas pesquisas chegam a apontar a contradição entre crenças docentes e práticas docentes, enquanto outras asseveram estarem as práticas embasadas nas crenças docentes.

Enfim, as pesquisas, em seu conjunto, sugerem que a origem da força motriz da prática docente é bastante complexa, bem como assinalam para a contribuição de vários fatores combinados, tais como as representações, saberes, conhecimentos, crenças. Portanto, o mais lógico, isto é, o que abarcaria todos esses conceitos, seria denominar de ideias docentes sobre educação, a força motriz da prática docente. Destarte, o próprio Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001) define o vocábulo ideia como correspondente a: conhecimento, informação, noção do que seja; maneira de ver, opinião pensada ou formulada; intenção de realizar (algo), plano, propósito, desígnio; mente, pensamento; conjunto de opiniões de um indivíduo ou de um grupo de pessoas sobre um assunto qualquer. Ou ainda, o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), que chama a atenção para o fato de que o termo ideia “[...] tanto na linguagem comum quanto na filosófica, ela indica o aspecto de antecipação e projeção da atividade humana”, ou, como assevera Dewey, uma *possibilidade*: "Uma Ideia é, acima de tudo, uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade" (*Logic*, II, 6; trad. it., p. 164) (ABBAGNANO, 2007, p. 611). Assim, as ideias docentes anunciam suas ações, embasam a prática.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Acesso em: 3 jun. 2013.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>. Acesso em: 11 fev. 2013.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BASTIDES, Ana Carolina. **Formação profissional e saberes docentes**: um estudo com professores da educação básica. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>. Acesso em: 3 jun. 2013.

CLARK, Christopher. M.; PETERSON, Penelope L. Teacher's thought processes. *In*: WITTROCK, Merlin C. (dir.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5<sup>as</sup> séries. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>. Acesso em: 8 fev. 2013.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FANG, Zhihui. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 12 fev. 2013.

GAUTHIER Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Ssalles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAGAN, Dona M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **La présence et l'absence**: contribution à la théorie des représentations. Paris: L'Arche, 1980.

LORTIE, Dan C. **School teachers**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, ANTONIO. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 37- 50.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 3 set. 2013.

MARTIN, Daniel. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan des écrits anglo-saxons. *In*: COLLOQUE DE L'AQUFOM, 1., 1992. **Actes...** Québec: Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

- MEDLEY, Donald M.. Early history of research on teacher behavior. **International Review of Education**, Hamburg, v. 18, n. 4, p. 430-439, 1972.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo sobre abordagens do processo de ensino e aprendizagem.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1993.
- MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão.** 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1991.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 22, n. 74, p. 27, 42, abr. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>. Acesso em: 11 fev. 2013.
- PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores.** 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.
- PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PENIN, Sônia. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 2011.
- PENIN, Sônia. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimento entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência).** 1993. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- PENIN, Sônia. Profissão docente e contemporaneidade. *In*: ARANTES, Valéria Amorim. (org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 201-216, abr./jun. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão *et al.* Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 71-86, jun. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>. Acesso em: 3 jun. 2013.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, Merlin C. (org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VAILLANT, Denise. **Construcción de la profesión docente en América Latina**: tendencias, temas y debates. Santiago: Preal, 2004. (Serie Documentos n. 31). Disponível em: <https://docplayer.es/2072702-N-31-construccion-de-la-profesion-docente-en-america-latina-tendencias-temas-y-debates-denise-vaillant-diciembre-2004.html>. Acesso em: 23 jul. 2013.

VILLAR-ÂNGULO, Luis Miguel. An exploration of teacher's mental process. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 4, n. 3, p. 231-246, 1988. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X88900030>. Acesso em: 23 jul. 2012.

WEBB, Rosemary *et al.* A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. **Comparative Education**, Oxford, v. 40, n. 1, p. 83-107, jan. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0305006042000184890>. Acesso em: 23 jul. 2012.

WOOLFOLK HOY, Anita; DAVIS, Heather; PAPE, Stephen J. Teacher knowledge and beliefs. In: ALEXANDER, Alessandra A.; WINNE, Philip H. (ed.). **Handbook of educational psychology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

ZHENG, Hongying. A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. **Journal of Cambridge Studies**, Cambridge, v. 4, n. 1, p. 73-81, mar. 2009.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>. Acesso em: 11 fev. 2013.