



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de
Educação

Marcel, Jules; Cruz, Giseli Barreto da
Êthos Docente de Professores Referenciais
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 1, 2018, Janeiro-Março, pp. 363-380
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623668903

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317255445019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Êthos Docente de Professores Referenciais

Jules Marcel¹
Giseli Barreto da Cruz¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – **Êthos Docente de Professores Referenciais.** Este artigo discute o *êthos* docente de professores formadores referenciais de prática, buscando analisar as influências na sua constituição profissional e os saberes explícitos e/ou tácitos presentes e mobilizados em sua docência. Com base em Shulman, Gauthier, Tardif, e Polanyi, foram realizadas entrevistas e observação de aulas de três professores indicados como referenciais pelos seus alunos, no contexto de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os dados revelam convergências entre as práticas dos investigados e gravitam em torno de uma didática de prerrogativas intelectivas, morais, afetivas e comportamentais.

Palavras-chave: Professor Referencial. Êthos Docente. Professor Formador. Didática. Formação de Professores.

ABSTRACT – **Teaching Ethos of Reference Professors.** The present article discusses the teaching ethos of professors who are recognized for their good practice as trainers. The aim of our study is to analyze the influences of such professors' professional constitution, as well as the explicit and/or tacit teaching knowledge they mobilize in their teaching practices. Based on Shulman, Gauthier, Tardif and Polanyi, we conducted interviews with three professors described by their students as reference. They were also observed in their classes, in the context of an undergraduate program in pedagogy at a public university. Data show similarities between the practices of the investigated professors, as well as a consistent description of their didactics, which is marked by intellective, moral, emotional and behavioral features.

Keywords: Referential Professor. Teaching Ethos. Training Teacher. Didactics. Teacher Training.

Introdução: uma aposta de pesquisa

A formação inicial de professores no Brasil está permanentemente no foco do debate educacional contemporâneo. Autores como Gatti (2010; 2013; 2014), Barreto (2010) e André (2010; 2012) realizaram pesquisas nos contextos das licenciaturas no país na última década e denunciaram o fosso existente entre a formação para a docência e os contextos de atuação profissional dos professores.

Qual a situação da formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades? Estas são questões postas por Gatti (2013) em artigo que relata e discute pesquisas recentes no Brasil sobre a formação inicial universitária de professores. Dentre as denúncias que recaem sobre a formação de professores para a escola contemporânea, segundo a autora, estão: a) a dissonância entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas; b) o currículo fragmentário, proposto pelos cursos de formação de professores, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado; c) a proporção inadequada de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia – em torno de 30% –, enquanto 70% ficam para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades; d) na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial; e) o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas; f) raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados; g) a questão das práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares dos cursos, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas; h) um grupo considerável de matrizes curriculares apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e, com ementas bastante ligeiras, encontrando-se também redundâncias de conteúdo em disciplinas distintas no mesmo curso; i) aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, seminários ou atividades culturais etc., que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.); e j) uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor. Em síntese, as licenciaturas têm apresentado currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com

grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

André et al. (2010) publicaram artigo onde discutiram resultados de uma pesquisa sobre o trabalho de professores formadores de professores que atuam em cursos de licenciatura. O relato focalizou os principais desafios enfrentados pelos professores formadores em um contexto de mudanças no mundo contemporâneo, e as formas encontradas por eles para fazer face às novas demandas do seu trabalho docente. O estudo foi realizado em universidades de todo o Brasil, entrevistando 53 professores formadores e analisando os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dessas instituições. Os dados revelam que as transformações econômicas, sociais e culturais em curso vêm afetando o seu trabalho. Dentre as nuances da atualidade, destacam o novo perfil do alunado que ingressa na universidade, trazendo consigo novas demandas às instituições formadoras:

Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas práticas em resposta a esses desafios. Observa-se que as instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente (André et al., 2010, p. 129).

Os depoentes da pesquisa relataram que os alunos chegam às salas de aula desinteressados, desmotivados para com a futura atuação profissional, e que ingressam na universidade sem o domínio de conhecimentos escolares básicos. Os docentes destacaram também a relação utilitarista e pragmática que os alunos estabelecem com o conhecimento trabalhado por eles, o que para Tardif e Lessard (2005 apud André et al., 2010) é reflexo de uma sociedade orientada para o funcional e útil.

Por sua vez, os alunos também avaliaram seus professores formadores, em outro estudo de André et al. (2012). Dentre os dados da pesquisa, os autores destacam que alguns professores formadores são vistos por seus alunos como modelos pelo avesso, ou seja, suas práticas pedagógicas são exemplo do que não fazer enquanto professores; que os licenciandos apontam o despreparo para ensinar de alguns docentes, incluindo a percepção, pelos seus alunos, da falta de domínio do conhecimento sob a responsabilidade desses professores, até ausência de formação na área; e a mobilização repetitiva de certas estratégias de ensino, como leitura de textos.

A partir do cenário brevemente exposto, observa-se a ineficiência da profissionalização docente quanto aos seus propósitos sociais, e os efeitos são sentidos no *lócus* de atuação dos professores – a escola, de onde partem denúncias outras. Desde a construção das bases filosófico-políticas da escola republicana – modelo que alicerça o projeto con-

temporâneo de educação no país – está em discussão a função social da mesma. Em tempos atuais, parece que a escola padece de inapropriação ao contexto histórico em que está inserida. Como mesmo afirma Candau (2000), a escola carece ser reinventada, visto que movimento permanente de universalização da escola básica, republicana, modificou o contexto do trabalho pedagógico, o ensino, a função dos professores e, portanto, as condições para o trabalho docente. Em questão, a escola e a formação de professores.

Enfrentar o nó górdio entre a formação docente e a escola ainda é necessário e urgente. Nas palavras de Gatti (2013, p. 64), “[...] uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária”.

No intuito de compreender o nexo formação docente – atuação docente, e tecer possíveis redimensionamentos, o professor formador apresenta-se como chave importante, pois que realiza a materialização das propostas curriculares em contato com o futuro professor da educação básica. O que têm feito professores formadores para ensinar sobre a docência? A investigação sobre as práticas de professores formadores dá indícios dos conhecimentos de base profissional – saberes docentes – que são forjados nos professores em formação, e que se manifestam na escola.

O foco epistêmico sobre os conhecimentos de base profissional dos professores proporciona um duplo benefício: refletir sobre o que é necessário saber para ser professor olhando para as necessidades dos contextos de atuação docente – uma epistemologia da prática, atendendo suas demandas reais; e não menos importante, contribuir para valorização da profissão docente, no reconhecimento de saberes profissionais desses atores sociais que se distinguem dos demais por ensinar alguma coisa a alguém (Roldão, 2007). Portanto, oferece elementos para se compreender a própria profissão docente e favorece a (re)construção permanente de uma teoria do ensino – âmbito da Didática enquanto campo.

Neste sentido, este relato refere-se a uma pesquisa realizada com professores formadores considerados referenciais de prática por seus alunos e alunas, em que se buscou compreender como se configura o *êthos* docente dos professores investigados. O objeto *êthos* docente de professores formadores referenciais é uma aposta de pesquisa em construção na interface entre os campos Didática e Formação de Professores, com vistas a apresentar contribuições ao cenário descrito e suscitar reflexões para seu redimensionamento, sendo alvo de focalização de duas pesquisas já realizadas.

Concebe-se *Professor Referencial* como aquele professor formador que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade – o de arquétipo de prática para o professor em formação. E por isso, forja saberes profissionais no futuro professor – saberes docentes originados em fazeres.

Concebe-se *êthos* docente como a singularidade de cada professor, produto de sua constituição pessoal e profissional: “[...] caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo” (Houaiss; Villar, 2009). Nesse sentido, *êthos* docente seria a personalidade profissional docente, um amálgama de saberes docentes, profissionais, explícitos, e também tácitos, dos professores, de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais.

Este artigo se propõe a descrever e analisar resultados da pesquisa, no que se refere às trajetórias de formação pessoal e profissional dos investigados, e suas concepções e práticas didáticas, manifestadas por suas visões e depreendidas, também, através das observações de aulas realizadas. Delineia-se, deste modo, o *êthos docente* de professores referenciais.

Percorso Teórico-Metodológico

Tratou-se de uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo que buscou compreender o *êthos* docente de professores formadores identificados por seus alunos como professores referenciais de prática, através de entrevistas e de observações de suas aulas. Os sujeitos da pesquisa e o seu campo foram os professores formadores do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro.

Este artigo se refere à segunda etapa de uma pesquisa integrada. Na primeira etapa, 17 docentes foram identificados por seus estudantes como referenciais de prática, e as visões dos mesmos sobre as práticas de seus formadores referenciais foram analisadas. Na pesquisa aqui relatada, realizada na mesma instituição e com os formadores do mesmo curso, três dentre os dezessete foram selecionados a partir de critérios metodológicos rigorosamente definidos, tornando-se sujeitos desta nova etapa. Os dados foram articulados aos resultados da primeira etapa da pesquisa. Foram, no total, 10 aulas observadas (aproximadamente 33 horas de observação) durante um semestre letivo (2015/1), e realizadas três entrevistas semiestruturadas. O roteiro de entrevistas foi organizado em dois eixos: um comum a todos os entrevistados e outro específico a cada um. O eixo comum a todos se subdividiu em dois: um reuniu questões sobre a trajetória pessoal e profissional dos professores investigados; outro, questões sobre seus saberes e fazeres, suas visões sobre o que faziam e como faziam em seus cursos. O eixo específico reuniu questões que emergiram a partir das observações realizadas, e referem-se às aulas dos professores referenciais – como realizam a mediação com seus alunos e suas percepções sobre ela. Portanto, cada roteiro de entrevistas teve seu eixo específico com número de questões variável.

Esta nova etapa foi desenvolvida com o objetivo geral de compreender como se configura o *êthos* docente dos professores referenciais investigados, e especificamente, a) Analisar influências na constituição

Êthos Docente de Professores Referenciais

profissional do professor formador referencial investigado; b) Mapear ênfases dos saberes docentes, explícitos e/ou tácitos, presentes no *êthos* docente do professor formador referencial investigado; e c) Analisar os saberes explícitos e/ou tácitos mobilizados na prática docente de professores formadores referenciais. Para atingir os objetivos, as percepções dos investigados sobre as próprias trajetórias pessoais e profissionais denotaram-se como potente estratégia, pois aquilo que suas falas e suas práticas manifestam delineia o explícito dos saberes docentes, enquanto suas vivências formativas esboçam o tácito, dão pistas sobre os fundamentos que sustentam os saberes e as práticas. E a observação da ação pedagógica dos professores, junto às visões sobre suas concepções e práticas didáticas, esboçaram uma cartografia do fazer docente dos investigados.

A pesquisa privilegiou, como interlocutores prioritários, as teorizações acerca dos saberes docentes, tendo em Shulman (2005), Tardif, Lessard e Lahaye (2014) e Gauthier (1998) seus expoentes; e o estudo de Polanyi (2010) quanto à dimensão tácita inerente a todo conhecimento humano, uma aposta válida para o olhar sobre o *êthos* docente dos formadores referenciais.

Os saberes de base profissional aprendidos na relação entre os professores referenciais e seus estudantes vão além daqueles que são passíveis de formalização. E a pesquisa em torno do constructo *Professores Referenciais*, em suas duas etapas, buscou enfrentar o desafio de se compreender a relação entre os sujeitos da aprendizagem da docência, e os saberes explícitos e tácitos em circulação em espaços de formação docente. As evidências vêm confirmando a potência deste olhar epistemológico, sendo Polanyi e suas teorizações uma possibilidade inicial de diálogo.

Imperioso destacar que a análise dos dados não correspondeu a qualquer sistema de codificação. A princípio, assim como na etapa inicial da investigação, realizaria detida análise de conteúdo (Bardin, 2006), respeitando o rigor discutido pela autora baseado nas etapas que sugere. No entanto, o material empírico se apresentou com nuances sutis e caras ao objeto em discussão, fruto de narrativas ricas em detalhes, em que o enquadramento de sentidos poderia induzir ao descarte de alguns. Portanto, para ir ao encontro do constructo, descreveu-se detidamente os dados que o material empírico deixou ver, em que o sentido original, fonte primária e valiosa, pode se expressar a qualquer leitor. Uma análise artesanal e rigorosa, onde se destacou recorrências e disjunções “[...] sem nunca perder a visão holística dos fenômenos de interesse” (Fernandes, 2015, p. 615). Neste relato, apenas algumas falas foram destacadas, condizentes às análises evidenciadas.

Êthos Docente de Professores Referenciais

Trajetória Pessoal e Profissional

Os professores investigados tiveram suas identidades preservadas, aqui identificados por Rubem, Célia e Mariah. Olhando os dados

referentes às trajetórias dos professores, diante das experiências relatas fica patente a presença de pessoas, e suas práticas, influenciando escolhas e desenvolvendo o seu *êthos* docente. Para Nóvoa (1997, p. 9), “[...] hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Portanto, o que à primeira vista pode parecer uma obviedade, qual seja, afirmar que as experiências forjam identidades, em se tratando de formação docente, desvendar as faces das trajetórias pessoais e profissionais dos professores é uma necessidade para se compreender a própria profissão docente.

Eu tinha um professor, Evair Coelho. Não levantava em nenhum momento. Eu falei: ‘tem tudo pra essa aula ser monótona’! Era depois do almoço, ‘nós vamos dormir aqui... Ele fica só sentado...’ Aí ele começava. Ele dava Nietzsche... Mas era uma magia a aula dele porque ele não dava um minuto de sossego; porque ele dava exemplos... ‘Inclusive, a escola de samba tal...’ E o cinema... Ele era de uma cultura geral impressionante! E ele falava de coisas que você logo ‘pxxxx, faz sentido!’ Então Filosofia tem a ver com a vida! E me marcou muito! ‘Então tenho que ver muito cinema... O máximo de teatro que puder... Tá aberto pra todas as informações...’ Eu tenho que levar essas pontes para os alunos, né... Eu acho que um professor... Não sei... Na minha área pelo menos... Mas eu acredito que nas outras... Ele não pode dar 5 minutos de aula sem pelo menos dar um exemplo concreto... Senão ele se perde ali... (Entrevistado Rubem, 2015).

Os três professores destacaram experiências positivas com seus formadores, e que elas estão presentes em seu *êthos* professoral. Tal dado é revelador da potência da defesa elaborada na pesquisa, de que marcas docentes são construídas no contato entre futuros docentes e professores referenciais, e se manifestam na futura atuação profissional. Daí a relevância de se investigar a representação *Professor Referencial* no âmbito das discussões sobre a formação docente.

Presente nos dados está, também, a relação com a docência que os investigados relataram ter desde muito cedo. Ou por contato com familiares professores; ou por ter estudado toda a educação básica em uma escola de formação docente; ou pelo exercício leigo da docência em espaços religiosos; ou por reconhecerem na prática de seus professores, arquétipos docentes de qualidade.

E toda a minha formação na escola primária, assim que eu entro na escola, eu já entro no Instituto de Educação de Niterói... Que é aquela escola de formação de professores, a escola de formação de professores mais antiga da América Latina, né? [...] Então, o fato de ter tido essa formação básica no antigo Ginásio, na antiga escola normal, dentro de uma instituição que na época era considerada referência, eu acho que já me impulsionou muito mais a ter essa segurança do que eu gostaria de ser (Entrevistada Célia, 2015).

Que me estimulou foi isso! Que eles juntavam a matéria com a vida! Na hora... Todos eles! Gertz dava o exemplo da feira, o outro dava... Eram três ou quatro... Mas me marcaram profundamente... (Entrevistado Rubem, 2015).

Lodi (2010, p. 56), ao investigar histórias de vida de professores formadores, pontua que “[...] os diferentes tipos de saberes adquiridos sejam eles vivenciais, relacionais, sociais, pedagógicos, conferem ao docente uma determinada ‘receita’ que geralmente transforma-se na base para suas atuações”. É o que as pesquisas sobre o saber docente procuram discutir, quais saberes constituem o profissional docente e de que fontes emergem. Os dados referentes às trajetórias de Rubem, Célia e Mariah deixam ver o quanto as vivências pré-serviço profissional estão presentes, hoje, no *êthos* docente dos professores investigados. E que os mesmos imputam valor a elas. E que não as reproduzem: as fazem dialogar, saber experiencial – saber forjado nas experiências vividas enquanto docente (Tardif; Lessard; Lahaye, 2014); e saber da tradição pedagógica – representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores, e que residem no intervalo de nossa consciência (Gauthier, 1998) –, com as demandas dos contextos de atuação.

Quando eu comecei a dar aula lá, eu era bastante tradicional, aplicava prova... Mas depois eu comecei a ver, conforme fui deixando o ciclo básico e pegando anos mais, digo, anos mais a frente, que era estranho dar aula assim. E, aí, eu queria estudar como é que eu podia ajudar meus alunos. Comecei primeiro a inventar coisas em cima de práticas que eu já tinha vivido como aluna, tanto em Prática de Ensino, mas principalmente no CAp. Então, eu fiz varal de poesia, pelos corredores – a direção não gostou muito, mas eu fiz. A turma de História participou, a turma de Geografia participou, porque nós éramos do bloco 3, de Humanas; Letras participou, claro. E a gente botou o varal em todas as salas, com saquinhos de poesias; cada um providenciou uma coisa, então, um pai tinha padaria e providenciou o saquinho; eu tinha um mimeografo de álcool, e fiz. Rodei as poesias dos alunos, depois nós fizemos uma grande feira. Outra atividade que eu fiz foi um auto de Natal, de Vinicius de Moraes. [...] E eu tirei isso tudo da minha cabeça. E eu acho que das vivências que tive, certamente. [...] Então, eu acho que se eu sou o que sou vem de uma memória... [é produto de toda essa trajetória...] Sim (Entrevistada Mariah, 2015).

Os dados permitem afirmar que as marcas biográficas delinearam a personalidade pessoal e profissional dos docentes investigados. Segundo Polanyi (2010, p. 9), “[...] é impossível dar conta da natureza e da justificação do conhecimento por uma série de operações estritamente explícitas, sem invocar compromissos mais profundos”. Portanto, o que se apresenta explicitamente possui seu fundamento tácito. Em se tratando do exercício da docência, aquilo que se vivencia enquanto formação tácita demarca o profissional que se apresenta explicitamente, ainda que o mesmo não saiba dizer, explicitar o fundamento do seu saber. Por suposto, e aqui defendido, aquilo que os professores em formação adquirem enquanto saberes profissionais no contato com seus professores formadores tornam-se saberes sobre a docência, pois tal contato é parte de sua trajetória pessoal e profissional. Ainda, no contato afetivo-relacional com professores referenciais, aqueles que se diferenciam em qualidade dos seus pares, e que por isso são qualificados como arquétipo de prática por seus alunos, forjam de uma maneira

mais profunda seu *êthos* docente em formação. A seguir, uma fala de Rubem que fortalece a tese aqui desenvolvida:

Paulo Freire... Você entende direitinho o DNA do Paulo Freire quando você vê aquela experiência que a mãe dele educa ele, alfabetiza ele com gravetos na areia. Ele, antes de entrar para a escola, já alfabetizado, informalmente... Ele vai ser um dos ícones da Pedagogia. Aí ele vai pra escola e no primeiro dia de aula e ele vai pra mãe e diz 'mãe, eu pensei que os meus amigos aqui da rua também fossem pra aula também, pra escola... Mas e o manelzinho, o Joãozinho...' 'Não meu filho, eles são pobres, mais do que a gente. Eles têm que trabalhar pra ajudar a mãe deles, não podem ir para a escola'. Será que isso não marcou o Paulo Freire? Depois ele perde o pai e sai da escola. Fica três anos fora. Quando ele volta, volta numa turma de menores e ele é o grandalhão da turma. Olha o oprimido, o excluído... Isso tudo ele... Não tô dizendo que a biografia explica. Mas a biografia dá consistência pra construção da pessoa (Entrevistado Rubem, 2015).

As Aulas: concepções e práticas

Toda ação de ensinar está fundamentada em um método, sabendo o professor disto ou não, agindo deliberadamente em função dele ou não. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a docência exige o domínio do método de ensino, assim como as pesquisas científicas requerem métodos específicos às áreas de conhecimento vinculadas, pois possuem sua lógica interna própria e seus determinantes, conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção. Em que consiste esse método de ensino? E em que nível se dá o domínio dele? As autoras defendem que

A respeito do *método* de ensinar e de fazer aprender (ensinagem), pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade – como é habitualmente chamado – e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, como fim em si mesmo, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 195).

Portanto, investigar as aulas de professores referenciais é um exercício revelador da lógica inerente ao método de ensino dos mesmos, suas visões de ciência, conhecimentos e saber. As aulas apresentam indicativos de suas concepções pelo próprio fazer.

Destacam-se nas aulas de Rubem os debates em torno de biografias e obras de autores relacionados à disciplina que leciona – Imaginário Social e Educação –, uma espécie de introito às teorizações dos mesmos, com vistas a instigar o interesse do estudante para posterior aprofundamento e facilitar sua investida futura; e uso intenso de nar-

rativas, amalgamando experiências pessoais e profissionais, histórias e estórias, numa retórica sedutora pautada em provocações.

É que a gente ficou com dois parâmetros que não é só na faculdade de Educação, é geral. Parâmetro científico, que regem essas normas técnicas, e o parâmetro marxista [...] Eu não tô querendo criticar o marxismo por si, porque muita coisa que eu aprendi com o marxismo eu considero importante... Mas quando você analisa uma pessoa em termos de classe social, em termos de materialismo histórico, de dialética, o humano, o biográfico some. Porque some esse caráter da narrativa. Porque a narrativa tá muito ligada a essa experiência do humano. Tudo que te falei agora, dessa manifestação, dessa [minha] expressão como educador, você deve ter percebido que tá marcado com sangue de família, de vivência... E a gente chega no trabalho acadêmico... ‘Então, começando as ideias dele, o conceito tal...’ E você nem sabe quem foi o cara (Entrevistado Rubem, 2015).

O que me parece: suas exposições explicitam chaves para entendimento inicial dos autores trabalhados. Uma espécie de terraplanagem teórica; uma imersão em conhecimentos prévios sem os quais tornaria difícil o entendimento das teorizações dos autores trabalhados. Em todas as aulas observadas, tal metodologia ficou patente (Anotações do Caderno de Campo de Rubem, dia 27 abr. 2015).

Nas aulas de Mariah, o que mais chama a atenção é o diálogo teórico-reflexivo que estabelece com os estudantes a partir de casos clínicos. Na sua atuação enquanto terapeuta psicopedagógica, cataloga os casos clínicos de seus clientes, suas queixas e abordagens terapêuticas. Apresenta-os e dialoga com os estudantes sobre as percepções pedagógicas que conseguem ter a respeito, e assim mobiliza o conteúdo da disciplina – Psicopedagogia e Educação –, ampliando as percepções discentes. O retorno dos alunos frente a essa estratégia impressiona.

Às vezes eu me lembro de coisas que eu vivi como aluna, e aí eu conto. Então, eu acho que poder dizer aos meus alunos coisas que eu vou me lembrando – e eu não preparam isso, acabam se repetindo, elas se repetem. [...] Os casos clínicos que eu trago sempre têm no mínimo 10 anos de terem acontecido, normalmente são da clínica social que eu tenho, e continuo tendo, e eu trago pra que eles possam fazer a análise da matéria que eu tô dando, do desenho que a criança fez na hora de um diagnóstico. Não vou pedir o diagnóstico, vou pedir ‘o que você, como Pedagogo, vê nesse desenho?’ Aí, depois eu mostro a queixa. Se ele [o aluno] entendeu a evolução do desenho, que ele aprendeu em alguma disciplina, ele vai dizer: olha, o desenho tá em quadro de três dimensões, ela usa cores, não sei o que... ‘Mas o que vocês estão vendendo? É isso que vocês estão vendendo?’ Boto no quadro e mostro a queixa. E, aí, eles podem ver que trabalhos podem ser feitos ou aonde tá o erro de olhar da escola, do professor... Então, eu uso muito isso, em qualquer disciplina. Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicopedagogia, Psicanálise em Educação... E mesmo no meu grupo de pesquisa, eu trago muitos casos que eu tive o privilégio de ter em minhas mãos e não necessariamente ter solucionado. Muitos deram errado, mas eu trago pra eles pensarem a partir do lugar onde eles estão. Nunca partir de um olhar clínico. Pra eles aprenderem a ter uma aplicabilidade da Psicopedagogia dentro da sala de aula. ‘Se eu tiver um aluno que faz isso? Se eu tiver um grupo de alunos que faz

aquilo, como é que eu vou lidar?' Isso eu procuro sempre trabalhar: como vai ser manejado pelo professor isso em sala de aula? Se é que se pode manejá-lo. Certas coisas não podem ser manejadas, outras podem... (Entrevistada Mariah, 2015).

Permanece usando, como estratégia didática, momentos da sua história profissional. Narra casos clínicos e/ou escolares, e abordagens psicopedagógicas apropriadas. Nesses momentos, a turma denota maior conexão com a docente (Anotações do Caderno de Campo de Mariah, dia 30 mar. 2015).

Já nas aulas de Célia, mais chama a atenção a dialogia estabelecida com os estudantes, balizada na maiêutica socrática e na repetição de informações em linguagens cada vez mais acessíveis. Assim como nas aulas de Rubem, o debate é a principal estratégia discursiva mobilizada pela investigada na relação de ensino-aprendizagem com seus alunos, a partir do que denomina de exposição participada. A professora trabalha o temário de sua disciplina – Currículo – com textos que a mesma produz, denotando entusiasmo e prazer com o que faz nos encontros com os estudantes.

É... Sempre na minha prática docente, no primeiro dia de aula, eu planejo o curso com os alunos, entendeu? Então, eu deixo bem claro pra eles 'olha, isso aqui eu não posso negociar com vocês: eu não posso negociar o nome da disciplina, eu não posso negociar a carga horária, eu não posso negociar a creditação, eu não posso negociar a ementa. Mas a partir daí, vamos lá!'. E, aí, eu pergunto, 'quais que vocês acham que devem ser os objetivos da disciplina?' Então, todo ano, todo semestre, eu planejo... O primeiro dia de aula é dedicado a esse planejamento discursivo com os alunos. Por exemplo... O programa... Discuto com eles os objetivos do curso... Discuto a partir da ementa como deveria ser o programa. Eu falo: 'é claro que eu tenho uma proposta, mas eu quero ouvir vocês, vamos negociando'. Por exemplo, nessa última turma uma aluna fez uma sugestão, que eu não via como colocar. Passei a manhã inteira tentando adequar o programa àquilo que ela tinha solicitado, que era uma discussão sobre o planejamento de Currículo de Educação a Distância. Eu nunca dei isso. Vai entrar esse ano, porque foi sugestão dos alunos. Então, essa é uma prática que eu tenho desde o início da minha carreira. E eu não entendo como possa ser de outra forma. Eu nunca entendi. Talvez seja exatamente porque eu sou libriana, né? (Risos). Confio no outro, eu tenho que ouvir, entendeu? Mas isso pra mim é... Um pressuposto pedagógico. O aluno tem que ser ouvido, pô! (Entrevistada Célia, 2015).

Trabalha minuciosamente o conteúdo em questão. Pede ajuda dos alunos para ler um breve texto que ela redigiu para servir de exemplo sobre o que está trabalhando: os caracterizadores discursivos de um texto 'resumo'. O faz em intensiva dialogia, e impressiona a interlocução que estabelece com os alunos (Anotações do Caderno de Campo de Célia, dia 08 abr. 2015).

Destaca-se o caráter representacional dos dispositivos didáticos utilizados pelos investigados. Mobilizam estratégias desenvolvidas em vista de se tornarem pontes entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos. Exemplos, narrativas, casos, demonstrações – opções metodologicamente sustentadas nas concepções apresenta-

das pelos investigados, e articuladas em benefício da aprendizagem discente. Shulman (2005) indica que os professores peritos que investigou realizavam o ensino oferecendo exemplos e construindo analogias potentes relacionadas ao conteúdo em aprendizado, o que para ele, é da esfera do *conhecimento pedagógico do conteúdo* do docente em ação, “[...] sua própria forma de compreensão profissional” (Shulman, 2005, p. 11, tradução livre), um amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores. A partir do que discute o autor, denota-se a perícia dos professores investigados no desenvolvimento de seus cursos e de suas aulas, ao manifestarem o conhecimento pedagógico do conteúdo de suas bases de conhecimentos profissionais.

Eu acho que eu posso trazer... Eu não leciono mais no Ensino Básico, no Fundamental II e Médio... Eu posso falar é, assim, da minha experiência: seja docente, seja como mãe. Então eu uso muito os exemplos das minhas filhas sim; do meu cachorrinho, o fofinho monstrinho; porque eu acho que isso aproxima, de uma vida real, situações... [...] Eu acho que a experiência do docente, e no meu caso, nas disciplinas que eu posso trazer também experiências clínicas, ela... Como é que eu posso dizer... Dá concretude a uma série de conceitos que ficariam somente como conceitos (Entrevistada Mariah, 2015).

Um aluno faz uma observação sobre o tema da aula; o professor enaltece sua fala, mostrando elementos da fala do aluno que são interessantes; entram as narrativas, exemplos e experiências; chega, ao final, em um deslocamento de sentido da observação feita pelo aluno, na direção do conteúdo da aula. Ou seja, o professor elaborou uma trajetória discursiva que valorizasse a construção do conhecimento pelo aluno, e ampliou, oferecendo um sentido mais apropriado à observação do aluno sobre o tema em aula com o suporte das narrativas (Anotações de Caderno de Campo de Rubem, dia 16 mar. 2015).

Os processos avaliativos desenvolvidos pelos professores investigados apresentam tentativas de alteração dos paradigmas vigentes. Não apenas nas concepções apresentadas em suas falas, mas nas estratégias em que essas se manifestam. Autoavaliações, jogos e brincadeiras lúdicas, e trabalhos finais sem exigências quanto à forma e o conteúdo, são movimentos avaliativos de professores formadores que acreditam haver possibilidades diferentes daquelas consolidadas historicamente. E que despertam a atenção dos estudantes, a ponto de contribuírem para a indicação de referencial.

Saberes e Fazeres: o tácito em questão

Dentre os dados destacam-se, ainda, algumas expressões possíveis de se depreender quanto às habilidades que os professores deixaram ver que têm, relativas às percepções dos professores sobre seus saberes e fazeres – uma análise sobre como os referenciais percebem seu próprio perfil profissional docente na relação que estabelecem com seus estudantes; e uma análise-síntese de suas destrezas pedagógicas, que também delineiam seu *êthos* docente. Movimentos necessários tendo em vista aquilo que se deseja evidenciar com essa investigação,

qual seja, a partir de percepções, sejam dos professores, sejam de seus estudantes, sejam as do pesquisador, evidenciar faces do *éthos* dos referenciais delineando a dimensão tácita que se impõe, em termos de aprendizagem da docência, como conteúdos profissionais.

Segundo Polanyi (2010), ainda que o sujeito cognoscente não saiba formalizar o que aprendeu, ou não compreenda explicitamente o aprendizado ocorrido ou, ainda, as fontes geradoras de seus saberes tácitos, decorre aprendizagem a partir de um processo denominado *interiorização*, um processo de significação por identificação. Para Polanyi (2010, p. 30), “[...] interiorizar é identificarmo-nos com os ensinamentos em questão”. Pressupondo que a relação professor-estudante é balizada por valores, referenciais, tacitamente, oferecem conteúdos atitudinais; estudantes, tacitamente, interiorizam-nos.

Os dados permitiram inferir os valores dos professores referenciais investigados atrelados às suas ações pedagógicas, através das suas percepções sobre si e seu exercício profissional, seus atributos profissionais; da dimensão afetiva-relacional estabelecida em vista das aprendizagens desejáveis; e suas destrezas pedagógicas, aquelas que oferecem tacitamente aos seus estudantes. A tessitura de seu *éthos* em seus aspectos mais subjetivos. Rubem indicou algumas faces de seu *éthos* docente:

Você fala, como eu mesmo me vejo? [Isso!] É difícil... Porque... É difícil falar da gente mesmo, né... Mas eu me vejo com um papel, uma missão. Isso eu trouxe muito da minha tradição religiosa, de levar pra pessoas novas formas de ver a vida. No caso do magistério, novas formas de educar, de fazer escola... Uma Filosofia 'desbanalização do banal... Desbanalizar tudo que a gente viu e está vendo ainda sobre Educação. Acho que me vejo assim quase como um missionário, missionário do pensamento libertário em Educação (Entrevistado Rubem, 2015).

Rubem afirma ser um missionário. Como compreender a sua fala? De um ponto de vista, retirando-a de seu contexto, pode parecer um desserviço à profissionalização docente. Há muito se busca descaracterizar a docência como uma missão, e no momento, elevá-la do status de ofício ao de profissão, sendo a passagem dentre as fases nem um pouco linear, coexistindo as percepções sobre ela (Tardif; Lessard; Lahaye, 2013). A partir das observações de suas aulas e da sua própria fala, quando diz ser *missionário do pensamento libertário*, a defesa de Rubem está na instituição de uma profissionalidade¹ politicamente fundamentada na desestabilização das contingências – a missão, neste caso, seria uma contingência histórica. Ou seja, desestabilizar as permanências históricas quanto a um sentido de perfil docente que não mais se enquadra nas demandas históricas presentes, não pela superação do seu sentido, mas pela sua ressignificação, preservando a faceta da responsabilidade política de um missionário. Como denota a sua fala, *desbanalizar o banal, levar novas formas de ver a vida*. O quanto a sua fala pode se referir a um *modus operandi* docente passado? Talvez, apenas no que tange à tônica da perseverança, que circunda o sentido de missão. O missionário é perseverante, assim como o docente também o é, ou deva ser. Assevera Freire (1996, p. 16-17): “[...] formação científica, correção ética, respeito

aos outros, coerência, [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar”.

A fala de Célia sobre sua personalidade profissional – e suas aulas observadas ratificam o dado – indica que as discussões em torno do conteúdo sob sua responsabilidade estão impregnadas de sentidos políticos e éticos. Logo, que na formação que oferece aos alunos, não se limita ao ensino de conteúdos disciplinares, e este não se circunscreve a técnicas, sejam avaliativas ou próprias ao domínio disciplinar com vistas à formação de professores. Em suma, o conteúdo disciplinar é lecionado por Célia em meio a conteúdos ético-políticos; e que sua prática docente manifesta isso.

O meu comportamento é em função do outro. E por isso a ética é fundamental. Porque a ética é uma prática intersubjetiva, entendeu? Então, eu sou extremamente preocupada em desenvolver questões éticas, daí isso ter me influenciado na avaliação [refere-se a um de seus instrumentos de avaliação de seus alunos – autoavaliação], entendeu? De que o aluno, ele seja responsável pela sua própria formação na relação com o outro (Entrevistada Célia, 2015).

Mariah ressalta outra face de seu *êthos* docente, na sua visão: ser disponível a ouvir os alunos, e que sua escuta é responsável, sem julgamentos. Assim como afirma Freire (1996, p. 119), que “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A escuta atenta e sensível é um patente dado quanto às práticas didáticas dos três professores.

Eu fico em alerta. Eu paro tudo e a primeira coisa que eu olho é pro olho. Se a pessoa baixa o olho isso já é um sinal. Digo: opa! Eu olho para o movimento que a pessoa está fazendo, da mão, do pé, isso eu faço desde sempre, não é porque sou psicóloga não. Eu aprendi que isso é importante. Isso também é uma linguagem (Entrevistada Mariah, 2015).

Quanto às percepções que têm sobre o seu *êthos* docente, sobre as faces de seu *êthos* por eles próprios, e na observação de suas práticas, os professores indicaram seus atributos profissionais docentes. Para além do retrato passível de aqui relatar, indicaram paixão e prazer pelo que realizam, rigorosidade, responsabilidade, perseverança, humanidade, compromisso intelectual, empenho, jocosidade, oportunismo, escuta atenta, entusiasmo no fazer e diligência em aprender. São conteúdos atitudinais que tacitamente são ensinados no fazer docente dos professores referenciais investigados.

Os dados revelam evidências de que as concepções dos professores investigados bailam junto às suas práticas, com coerência teórico-metodológica na forma como concebem e desenvolvem seus cursos, planejamentos, avaliação. Evidenciou-se a presença de algumas vivências destacadas quanto à trajetória identitária dos professores. Pode-se inferir que suas ações são dotadas de valores forjados com *sangue de vivências*.

Compreendendo como Roldão (2007), que uma postura mais pedagógica e plural do ato de ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém, os dados aqui apresentados avalizam que a forma como o discurso é organizado pelos investigados preserva intenções de fazer-aprender conscientes. E que aquilo que realizam enquanto ensino sobre o ensinar, por se tratarem de professores formadores, forja um saber de base profissional nos futuros professores – saber da ação pedagógica. O saber da ação pedagógica é compreendido por Gauthier (1998) como a experiência docente validada pelos crivos da Ciência, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Aqui, desloca-se o sentido apresentado pelo autor: aquilo que o formador faz em sala de aula em termos didáticos, ainda que não seja alvo de focalização e análise intencional do professor formador (meta-aula), tornar-se-á saber da ação pedagógica para o docente em formação. Pois como argumenta Martins (apud André, 1995, p. 95) “[...] aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso”.

Segundo Gauthier (1998), apesar de o ensino ser um ofício universal, ainda pouco se sabe a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. Reflete o autor que o conhecimento desses elementos do saber profissional docente torna-se fundamental para permitir que os professores exerçam o seu ofício com mais competência. Gauthier afirma que as pesquisas sobre *knowledge base*, a base de conhecimentos profissionais dos professores, são um avanço, e “[...] podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (Gauthier, 1998, p. 17-18).

Torna-se válido destacar que a defesa aqui exposta não quer argumentar em prol de um saber da ação pedagógica *aplicável* em qualquer contexto. O sentido defendido sobre a formação desse saber é daquele que se constitui no aluno, na sua singularidade docente, em seu *êthos* docente, forjado na sua relação didática com o professor formador referencial, com aquilo que ele é enquanto personalidade docente, e o que ele faz. Na reverência do estudante a essas práticas, adjudica a seu saber da ação pedagógica os parâmetros que desejar e imputar valor, transforma o fruto dessa relação em arquétipo de prática. O exercício nesta investigação foi olhar para esse saber e discuti-lo, pois é um saber que constitui o *êthos* docente dos professores referenciais, a partir das teorizações sobre a base de conhecimento profissional docente. Constitui o *êthos* dos investigados, vide a trajetória de cada um, e constituirá o *êthos* docente dos futuros professores, a partir das discussões ora tecidas.

Considerações Finais

A temática da docência carece de ser explorada em todas as suas feições, a fim de suprir as complexas demandas não apenas do contexto atual da formação docente universitária, como também as complexas demandas da educação básica, dessa outra escola historicamente situ-

ada que se espera que se desenhe sob outras bases epistemológicas e políticas. Nos últimos anos, esforços têm sido realizados por pesquisadores em Educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

Refletir sobre a formação docente se faz necessário, pois esta deve habilitar o professor não somente para dar aulas, mas também deve prepará-lo para buscar sempre outros conhecimentos, outras estratégias e ações que o torne autônomo em relação à sua prática pedagógica. Os espaços formativos precisam proporcionar a reconfiguração permanente dos saberes constituídos pelos docentes ao longo de suas trajetórias.

Os resultados apresentados pretendem-se colaboradores da elaboração de uma teoria do ensino em permanente (re)construção, um devir histórico, enquanto nos detemos a investigar o processo de ensinar como um fenômeno complexo. Espera-se que a defesa da existência de aprendizados tácitos ocorrendo na relação entre as partes do processo de profissionalização docente para além dos conteúdos *clássicos*, esteja devidamente sustentada. E as habilidades dos formadores referenciais fazem parte desse encontro, pois fomentam significados nos alunos. Em suma, os dados permitem afirmar que as experiências formativas forjam o *êthos* docente dos professores, a sua identidade profissional. E compreender como se forjou o *êthos* docente de professores referenciais, estes que possuem o status de arquétipo de prática para seus alunos e que marcarão o fazer docente do futuro professor, é mais um caminho necessário para se compreender a ação docente em exercício e colaborar para sua profissionalização. É a aposta que vem sendo desenvolvida.

Recebido em 18 de outubro de 2016
Aprovado em 23 de maio de 2017

Nota

1 Profissionalidade conforme defende Brzezinski (2002) – um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções num determinado momento histórico.

Referências

- ANDRÉ, Marli et al. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli et al. O Papel do Professor Formador e das Práticas de Licenciatura sob o Olhar Avaliativo dos Futuros Professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.
- ANDRÉ, Marli et al. O Trabalho Docente do Professor Formador no Contexto Atual das Reformas e das Mudanças no Mundo Contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

- BARRETTO, Elba. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CANDAU, Vera (Org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, Domingos. Pesquisa de Percepções e Práticas de Avaliação no Ensino Universitário Português. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, set./dez. 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernardete. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LODI, Ivana. *Um Olhar sobre Formadores de Formadores: histórias de vida*. São Paulo: Annablume, 2010.
- NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1997.
- PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POLANYI, Michael. *A Dimensão Tácita*. Tradução: Eduardo Beira. Minho: Innovatec, 2010.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.
- SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores diante do Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. P. 31-55.

Êthos Docente de Professores Referenciais

Jules Marcel é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ.
E-mail: julesmarcel.ufrj@gmail.com

Giseli Barreto da Cruz é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED).
E-mail: giselicruz@ufrj.br