

## Racionalidades e epistemologias da prática: reflexões teóricas e metodológicas na/para compreensão das práticas da docência

1

Rationalities and epistemologies of practice: theoretical and methodological reflections on/for understanding teaching practices

Racionalidades y epistemologías de la práctica: reflexiones teóricas y metodológicas en/para comprender las prácticas docentes

 Tiago Pereira Gomes

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil  
ti-pg@hotmail.com

 Neide Cavalcante Guedes

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil  
neidecguedes@hotmail.com

*Recebido em 30 de maio de 2022*

*Aprovado em 31 de março de 2023*

*Publicado em 15 de junho 2023*

### RESUMO

As práticas educativas têm se configurado como objeto de estudo de pesquisadores educacionais e como tema de diálogos permanentes nos espaços formativos, oportunizando saberes multidimensionais mobilizados por reflexões sobre as intencionalidades dessas ações no campo educativo. Objetivamos discutir sobre as racionalidades e epistemologias da Educação que colaboram para a compreensão das práticas da docência, mediadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos que subjazem o desenvolvimento da docência nos diferentes campos que as constituem. Partimos do pressuposto de que os estudos sobre a racionalidade e as epistemologias em Educação colaboram para a compreensão das práticas da docência se configurando como unidades teóricas que alicerçam o saber/fazer prático no contexto da ação educativa e estes ao serem (re)elaborados no processo da reflexão/ação permanente do ensinar e aprender favorecem a construção de saberes múltiplos desencadeando melhorias na qualidade do trabalho docente. Este estudo é um artigo teórico que se originou dos debates reflexivos na disciplina de Prática Educativa do doutorado em Educação. As discussões tecidas no campo teórico-reflexivo no contexto educativo sobre a racionalidade e as epistemologias tornam-se temáticas imprescindíveis para aprofundarmos e refletirmos acerca das necessidades formativas de professores, sobre os saberes, práticas e profissionalidade docente, haja vista que estes conhecimentos estão subjacentes ao

campo de estudo desta pesquisa. Portanto, o compartilhamento de saberes nos momentos dialógicos sobre a prática educativa, ancorados nos estudos teóricos, evidenciaram reflexões permanentes sobre os processos formativos e a ação docente favorecendo a ressignificação de saberes teóricos em relação às racionalidades e às epistemologias da prática.

**Palavras-chave:** Racionalidades; Epistemologias; Práticas educativa, pedagógica e docente.

## ABSTRACT

Educational practices have been configured as an object of study for educational researchers and as a theme of permanent dialogues in training spaces, providing opportunities for multidimensional knowledge mobilized by reflections on the intentions of these actions in the educational field. We aim to discuss the rationalities and epistemologies of education that collaborate in the understanding of teaching practices, mediated by the theoretical and methodological assumptions that underlie the development of teaching in the different fields that constitute them. We start from the assumption that studies on rationality and epistemologies in education collaborate in the understanding of teaching practices, configuring themselves as theoretical units that support practical know-how in the context of educational action and these, when (re)elaborated in the process of permanent reflection/action of teaching and learning favor the construction of multiple knowledge, triggering improvements in the quality of teaching work. This study is a theoretical article that originated from reflective debates in the discipline of educational practice of the doctorate in education. The discussions held in the theoretical-reflexive field in the educational context on rationality and epistemologies become essential themes for deepening and reflecting on the training needs of teachers, on the knowledge, practices and teaching professionalism, given that this knowledge is underlying the field of study of this research. Therefore, the sharing of knowledge in dialogic moments about educational practice anchored in theoretical studies, evidenced permanent reflections on training processes and teaching action, favoring the re-signification of theoretical knowledge in relation to the rationalities and epistemologies of practice.

**Keywords:** Rationalities. Epistemologies. Practices educational, pedagogical and teaching.

## RESUMEN

Las prácticas educativas han sido objeto de estudio por parte de investigadores educativos y tema de diálogos permanentes en los espacios de formación, brindando oportunidades para la movilización de conocimientos multidimensionales a través de reflexiones sobre las intencionalidades de estas acciones en el ámbito educativo. Nuestro objetivo es discutir las racionalidades y epistemologías de la educación que contribuyen a la comprensión de las prácticas docentes, mediadas por los presupuestos teóricos y metodológicos que subyacen al desarrollo de la

enseñanza en los diferentes campos que la conforman. Partimos del supuesto de que los estudios sobre la racionalidad y las epistemologías en educación contribuyen a la comprensión de las prácticas docentes, configurándose como unidades teóricas que fundamentan el conocimiento y la práctica en el contexto de la acción educativa, y que, al ser (re)elaborados en el proceso de reflexión y acción permanente de enseñar y aprender, favorecen la construcción de múltiples saberes que generan mejoras en la calidad del trabajo docente. Este estudio es un artículo teórico que se originó a partir de debates reflexivos en la disciplina de Práctica Educativa del doctorado en Educación. Las discusiones tejidas en el campo teórico-reflexivo en el contexto educativo sobre la racionalidad y las epistemologías se vuelven temas indispensables para profundizar y reflexionar sobre las necesidades formativas de los profesores, los conocimientos, las prácticas y la profesionalidad docente, dado que estos conocimientos están subyacentes al campo de estudio de esta investigación. Por lo tanto, el intercambio de conocimientos en los momentos dialógicos sobre la práctica educativa, fundamentados en estudios teóricos, ha evidenciado reflexiones permanentes sobre los procesos formativos y la acción docente, favoreciendo la resignificación de los saberes teóricos en relación con las racionalidades y las epistemologías de la práctica.

**Palabras llave:** Racionalidades; Epistemologías; Prácticas educativas, pedagógicas y de enseñanza.

## Registros iniciais

As discussões sobre a racionalidade que vislumbramos tecer primariamente estão centradas nos estudos de Max Weber (1980) ancorados em uma concepção da teoria social, compreendida como aquela que explica as relações sociais com regras objetivas, em que o sentido “macro manifesta-se na burocratização das formas de dominação carismáticas e tradicionais, e, num enfoque ‘micro’, indica a noção de racionalidade da ação individual como o tipo ideal para compreensão da ação social”. (GOMES; MAGALHÃES, 2008, p. 79) O uso da razão nas interpretações sociais em seus variados contextos, do macro ao micro, deve ser considerado partindo de uma visão holística do espaço/lugar social e cultural dos indivíduos de modo a compreender as singularidades existentes.

O conceito de racionalidade, nessa perspectiva, depende de sua utilidade nos diferentes contextos de comunicação e da profissão. Autores como Magalhães (2018), Magalhães e Porto (2021), Martinazzo (2005), Moraes (2003, p. 57), Therrien (2008, 2010, 2012), entre outros, destacam em seus escritos sobre esse conceito características e contribuições da racionalidade para a prática, profissionalidade e

saberes docentes colaborando para a sua compreensão e construção de novos direcionamentos voltados para as práticas da docência.

4

Magalhães e Porto (2021, p. 6) expressam que “se partirmos de um conceito geral, podemos definir a racionalidade como a capacidade humana de exercer sua razão, isto é, de compreender o mundo, de decifrá-lo e também de transformá-lo”. Essas compreensão e interpretação de mundo característicos da ação humana produzem conhecimentos que são relevantes para a constituição e interação sociocultural. Assim, a capacidade de criação e/ou (re)invenção de novas significações da prática docente com base nas epistemologias que a envolvem estão ancoradas na racionalidade em que são refletidas a partir dos desafios que assolam a realidade escolar.

Weber (1980, p. 266) em seus estudos aborda “o tema da racionalidade, do nível individual para o social. O sentido da ação individual, compreendido na racionalidade referente aos fins, associa-se à configuração cultural de uma época, caracterizada pela racionalidade formal”. As reflexões aqui empreendidas sobre racionalidade têm a intencionalidade de dirimir ponderações sobre ela, inicialmente no viés sociológico e posteriormente em uma concepção educacional, favorecendo teias para a compreensão das práticas educativas consubstanciadas na epistemologia da prática que abarca o trabalho e os saberes docentes.

Para a concepção sociológica, a racionalidade em sua visão epistemológica é definida como racionalidade formal instrumental, que parte da necessidade valorativa dos resultados com fins intencionalizados, com uso de técnicas instrumentais para atingir os objetivos; e a racionalidade valorativa substancial que é o processo no qual são estabelecidas as ações sociais para a adequação do “meio fim” com finalidades próprias para a elaboração de referências para servir de base às expectativas geradoras do processo dos atos sociais. Essas duas racionalidades decorrem da ação cotidiana e são características dos sistemas burocráticos particulares que fazem uso delas como dinâmica administrativa para o desenvolvimento de suas funções específicas e direcionadas. (WEBER, 1980)

A ação racional, nessa perspectiva, envolve três conceitos fundamentais: a racionalização, a racionalidade e o racionalismo, categorias que fazem parte da

gênese da Sociologia compreensiva, que auxilia na constituição da imagem do presente e nas interpretações do mundo social e cultural aos quais são atribuídos os sentidos das ações sociais, sem desvincular-se do ponto de vista da razão.

5

A racionalização pode ser compreendida como um processo que ocorre nas relações histórico-sociais em que os indivíduos se sentem pertencentes ao espaço lugar em que vivem, se comunicam e interagem. A racionalidade, de acordo com Gomes e Magalhães (2008, p.82), “é um processo que se dá na consciência dos agentes como motivação para suas ações, em função de critérios diversos; e por racionalismo deve-se entender a matriz cultural na qual estão inseridos sociedades e indivíduos.” Considerar os contextos histórico-sociais na racionalização, as ações conscientes dos atores sociais refletindo sobre o ambiente interacional e suas intencionalidades subjetivas na racionalidade, bem como entender as questões culturais dos indivíduos realça, que estas definições são interconectadas.

Os sentidos e significações da ação racional são manifestados no contexto social, aspecto que se insere nesta discussão por entendermos que as práticas da docência são desenvolvidas nas interações sociais com fins e objetivos a serem alcançados. Essa contribuição sociológica desvela saberes tanto em relação aos modelos de práticas existentes ao longo da trajetória de formação de crianças, jovens e adultos, bem como nos desafios que já foram alcançados e que permeiam o saber fazer docente.

As subjetividades como produto de compreensão da ação social que são desenvolvidas pelos atores em seus diferentes espaços de interação demarcam as condições epistemológicas do conhecimento social que é implícita na existência do trabalho docente. Assim, empreendemos as discussões sobre a racionalidade na perspectiva da teoria racionalista da ação social que “traz em sua constituição uma intencionalidade significativa, convergindo para a elaboração de uma tipologia das ações humanas segundo o grau de racionalidade” (ROSA, 2016, p. 81) de modo a garantir a reflexividade entre suas terminologias e conceitos no contexto social, conforme explicitamos, anteriormente e sua relação e contribuição para a compreensão das práticas da docência.

Essas nuances teóricas, na verdade, trazem esclarecimentos sobre as relações de poder, legitimidade e autoridade consubstanciadas nas origens das organizações dos sistemas econômicos, educacionais e principalmente nos modelos de formação docente com uso de técnicas diretivas e mecânicas do sistema capitalista. Essas relações construídas pelo professor servirão para fortalecer a qualidade do ensino e aprendizagem se considerarmos os impactos produzidos na formação moral e crítica do aluno, principalmente no que diz respeito a forma como o aluno percebe a estrutura social. Assim, centralizamos nossa discussão nas racionalidades de modo a refletir sobre os seus tipos e conceitos inter-relacionados a ação docente.

Os estudos de Moraes (2003, p. 57) colaboram com esta discussão sobre o conceito de racionalidade ao esclarecer que ele está relacionado com a “maneira como os sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento”. As interações sociais e seus atos comunicativos são aspectos importantes no desenvolvimento do trabalho docente na medida em que a realização desse fazer considera as dimensões social, cultural, política e formativa, mobilizadas pelas concepções técnicas e científicas.

Habermas (1987) adentra esta argumentação à medida que faz uma crítica ao conceito de razão realçado por Weber (1980), que é descrito de forma restrita, fazendo um paralelo entre a razão instrumental sobreposta a razão societária, estabelecendo definições confusas sobre a racionalidade do sistema e a racionalidade da ação. Assim, recorreremos à teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) como componente de compreensão das racionalidades e das práticas da docência, a qual apresenta dois tipos: a racionalidade cognitivo-instrumental e/ou estratégica e a racionalidade comunicativa. A primeira é definida como aquela que se apoia nos padrões de racionalização da sociedade considerando a teoria como fator determinante na realização de fins específicos sem o uso da reflexão e da problematização, estabelecendo um distanciamento com a prática sistemática.

A segunda se interessa pelos atos de comunicação subjetiva e intersubjetiva entre os atores sociais, que em seus processos de interações buscam

entendimentos sobre si, o outro e outros em seus diferentes ambientes socioculturais em que essas manifestações da linguagem cotidiana acontecem. Ou seja, “Habermas acredita que, na estrutura da linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade, pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifestava uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento”. (ARAGÃO, 1992, p. 82) A interação social, na perspectiva da racionalidade comunicativa, é característica do grupo social que os atores fazem parte, tornando a linguagem particular aos membros e favorecendo a identidade cultural e linguística.

A constatação da inexistência de um referencial teórico absoluto e com os limites demonstrados do empirismo, o que torna melhor um argumento, é "a sonoridade de suas razões". (HABERMAS, 1987, p. 24) Por sua vez, o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística é o fato de suas pretensões de validade serem suscetíveis a críticas, através de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente.

A teoria apresentada pelo autor favorece uma relação dialética entre a práxis e a racionalidade, de modo que “ela investiga os pressupostos de racionalidade da práxis comunicacional cotidiana e eleva o conteúdo normativo do agir orientado para a compreensão mútua à conceptualidade da racionalidade comunicacional”. (HABERMAS, 1987, p. 81) O diálogo como processo de interação entre os atores sociais é mobilizado a partir da linguagem, que é estabelecida no campo social, centrada em razões filosóficas e de consciência das visões de mundo promovendo reflexões sobre si, o outro e os outros.

Outras apreensões da racionalidade são descritas por Therrien (2007, p. 70) ao apontar que “a racionalidade objetiva, dita científica, amarra o aprendiz à vida no mundo a elementos externos a si mesmo, ao passo que a racionalidade subjetiva o condena a recorrer exclusivamente aos seus recursos pessoais na conquista de um lugar na sociedade”. Essa relação entre a racionalidade objetiva e subjetiva demonstra a necessidade de provocar indagações reflexivas sobre qual a importância de discutir a racionalidade em suas diferentes concepções. As compreensões sobre a racionalidade no contexto sócio-filosófico colaboram para as reflexões sobre as epistemologias das práticas da docência? Que saberes são

interconectados às epistemologias da prática profissional docente? Esses delineamentos teóricos e sua reflexividade sob a ótica da ação docente traduzem sentidos e significados sobre como as racionalidades colaboram para a compreensão da epistemologia das práticas docentes em interfaces com saberes adquiridos nos processos de formação de professores e em sua relação dialética entre a teoria e a prática.

8

Assim, este estudo teórico reflexivo tem como objetivo discutir sobre as racionalidades e epistemologias da Educação que colaboram para a compreensão das práticas da docência, mediadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos que subjazem o desenvolvimento da docência nos diferentes campos que as constituem: as concepções de Weber (1980), Habermas (1987), Carr e Kemmis (1998), Meurier e Cancian (2006), Therrien (2007), Lima e Morais (2020), Tardif (2004), Tardif, Lessard e Lahyae (1991), Tardif e Lessard (2005), Tardif e Gauthier (2001), entre outros autores que dialogam com a temática em foco.

Ele é resultado das discussões teóricas, dialógicas e reflexivas realizadas na disciplina de Prática Educativa do doutorado em Educação, que em seu percurso metodológico colocou em evidência os pressupostos teóricos sobre a prática educativa, situando o campo teórico e a produção científica, bem como a práxis, em uma visão da realidade humana educacional e as dimensões da prática educativa em uma visão epistemológica, estética e ético-política.

As discussões se pautaram, também, na história das organizações humanas e na significação da prática educativa mobilizadas pelas implicações desta na formação das sociedades. Entre essas discussões, pautamos nosso direcionamento para as racionalidades e epistemologias da prática com a intencionalidade de aprofundarmos sobre essa temática para alicerçar a tese em desenvolvimento sobre os processos constitutivos da docência no Ensino Superior.

Assim, trazemos neste estudo os registros iniciais com as considerações sobre as racionalidades na ótica da sociologia compreensiva da teoria social. Apresentamos, ainda, as racionalidades no contexto educativo, caracterizando-as, seguido das epistemologias com suas definições e reflexões no contexto educacional, juntamente com os saberes e sua relação nas práticas da docência.

Concluimos com os registros finais que trazem as percepções analítico-reflexivas ressignificadas.

9

### **Racionalidades no contexto educativo: da técnica à prática pedagógica reflexiva e emancipatória.**

A unidade teoria/prática no desenvolvimento das ações educativas tem sido alvo de debates e aprofundamentos em pesquisas educacionais e nos espaços formativos de professores, favorecendo reflexões e saberes necessários sobre o fazer docente no campo educativo. Realçamos, nessa perspectiva, diálogos pertinentes sobre a compreensão das racionalidades educacionais de modo a oportunizar a formação crítica do pensamento sobre as epistemologias e as práticas da docência.

A racionalidade técnica tem como aparato histórico as influências positivistas e empiristas sobre o desenvolvimento do trabalho docente advindas da reprodução de conhecimentos teóricos, de ações metodológicas mecanizadas e mobilizadas nos modos de produção e consumo do sistema capitalista, provocando a reprodução de atitudes e pensamentos neoliberais ancorada em uma concepção hegemônica de desigualdade, poder e alienação, legitimados na relação entre a classe dominante e a classe dominadora.

Na dimensão educativa, essa racionalidade, de acordo com os estudos de Pimenta (2002), favoreceu o controle dominador da escola como instituição social e do trabalho docente, de forma burocrática, hierarquizada e, de acordo com princípios técnicos e fechados, delineando um perfil de formador docente na década de 1970. Este cenário reflete os registros de Horkheimer (2000, p. 10) ao realçar que “o avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização”, ou seja, o avanço da industrialização e conseqüentemente da tecnologia evidenciou a construção de novos paradigmas sobre o fazer docente a partir da instrumentalização de técnicas sem fins pedagógicos reflexivos.

A priorização da teoria como base do saber é o amálgama da racionalidade técnica, estabelecendo a divisão de trabalho docente, a qual é exercida de forma particular, individualizada e seguindo normas e padrões estabelecidos pelo sistema

dominante. Assim, a prática pedagógica presente nesse processo é neutra e isenta de subjetividade, ao tempo que a atividade técnica e instrumental é realizada de forma mecanizada e reprodutiva.

A realidade social não é considerada como aspecto importante nesse processo por dar nuance ao modelo técnico de formação e/ou atuação docente, privilegiando a linearidade dos processos de ensinar e aprender de forma simplista, ágil e singular, ao passo que se tem uma separação entre a teoria e a prática, na qual a primeira é priorizada como produto determinista para o trabalho docente. Como aponta Schön (2000, p. 37), “na perspectiva da racionalidade técnica [...] o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais”. O autor é enfático ao explicar que essa racionalidade, ao ver a prática como uma aplicação de teorias e técnicas científicas, colabora para uma formação unilateral e favorece o seguimento de padrões e normas neoliberais.

Os estudos de Imbernón (2010, 2011), Schön (2000), Tardif (2004), Nóvoa (1992, 1995, 1999), entre outros autores, têm provocado contribuições discursivas em torno da superação do modelo de racionalidade técnica para a construção de uma racionalidade prática, crítico-reflexiva e pedagógica emancipatória, favorecendo a construção de saberes reflexivos sobre o campo de atuação docente e os desafios que emergem nesse contexto educativo.

Para Nóvoa (1992, p. 27), “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Assim, o trabalho docente ganha novos direcionamentos em relação aos processos formativos e principalmente na operacionalização das práticas. Em se tratando da formação, realçamos que esta deve estimular uma perspectiva prática e crítica reflexiva que forneça aos docentes os conhecimentos a partir dos momentos dialógicos nos compartilhamentos de saberes coletivos, bem como na construção da autonomia, mobilizados pelas estratégias de ensino e na autoformação adquirida pela motivação de compreender sobre determinada categoria docente estimulada a partir desse olhar da reflexão na ação.

Essas questões são bem destacadas nos estudos de Nóvoa (1992, p. 25) ao pontuar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e

criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A formação, que colocamos em evidência está relacionada na interconexão com a racionalidade prática, crítico-reflexiva e pedagógica-emancipatória, sobre a qual traremos considerações relevantes para esses registros teórico-reflexivos.

A racionalidade prática se contrapõe a racionalidade técnica por considerar que as ações didático-pedagógicas devem ser realizadas em consonância com os saberes teóricos, mobilizados em habilidades e competências relacionados ao saber decidir, agir, aplicar princípios em situações concretas, estabelecendo a melhoria da qualidade do trabalho docente. Nesse sentido, “[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”. (SILVA, 2011, p. 22) A valorização das reflexões e decisões mediadas pela experiência se torna foco central dessa racionalidade que considera os cotidianos da prática como elementos de análise e interpretação para o processo de construção de saberes práticos.

Carr e Kemmis (1998) explicam que muitos saberes se desfacelaram na medida em que foram considerados como guias de ação, e outros foram modificados, aprofundados e transformados através da análise e verificação ativa. Certamente o “saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica”. Isso porque simplesmente esse saber não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. (CARR, KEMMIS, 1998, p.61) O realce dado pelos autores é de que a educação como uma visão da racionalidade prática é complexa, dinâmica, e as práticas no contexto educativo são deliberadas em consonância com as decisões reflexivas sobre o saber-fazer docente.

Vazquez (1977, p. 5), em seu livro *Filosofia da práxis*, destaca que a práxis é concebida como uma “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum”. O filósofo compreende a práxis como uma ação consciente e transformadora que em uma ação reflexiva promove mudanças socioeducativas na formação humana de caráter teórico-prático.

A teoria e a prática, nesse sentido, são elementos norteadores das racionalidades, bem como das epistemologias e das práticas da docência, trazendo redimensionamentos sobre a dialética entre o saber e o fazer e estabelecendo a construção de conceitos e saberes formativos para o desenvolvimento das funções docentes no contexto escolar. Nesse sentido, “[...] as práticas educativas e os processos pedagógicos, de maneira explícita ou não, sustentam e revelam racionalidades – ou miniracionalidades – no campo filosófico e pedagógico” (MARTINAZZO, 2005, p.31). Considerar essa relação como indissociável na perspectiva das práticas educativas é perceber que não existe teoria dissociada da prática, tendo em vista que a realização de ambas provoca ações transformadoras e colaborativas para o trabalho educativo.

A formação docente como espaço de interação e construção de sentidos e significados sobre os fazeres educativos possibilita a reflexão sobre a teoria na/da prática na medida em que “[...] oferece aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. (PIMENTA, 2006 p. 26) As práticas formativas de professores devem ser realizadas de maneira ética, respeitosa, emancipadora, prática e reflexiva, com objetivos e finalidades pedagógicas que atendam as necessidades singulares e plurais dos docentes, superando os modelos advindos da racionalidade técnica e contribuindo para a constituição da identidade docente e ressignificação da prática de forma emancipatória e humana.

Nesse sentido, os estudos de Ambrosetti e Almeida (2009), Bodião e Formosinho (2010), Brzezinski (2014), Gorzoni e Davis (2021), Morgado (2011); Pançardes (2010), Ramalho (2004) e Roldão (2005, 2007, 2008), centralizam seus escritos reflexivos e compreensivos sobre a profissionalidade docente e trazem à tona os elementos que são característicos de seu conceito.

Apreendemos, conforme acrescenta Gorzoni e Davis (2021), que a profissionalidade docente é formada por um leque de conhecimentos desde os aspectos profissionais da formação àqueles mais específicos da prática que favorece a construção da identidade docente com base nas vivências

experienciadas no contexto da vida pessoal e da trajetória formativa inicial e continuada ao exercício da profissão, ou seja, é constituída de racionalidades, de epistemologias, práticas e saberes que constituem o ser professor.

### **Epistemologias: definições e reflexões no contexto educacional**

O trabalho docente na unidade teoria/prática é traduzido em ações diretivas que favorecem o desenvolvimento de pessoas em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e psicomotores. Toda prática educativa, pedagógica e/ou docente está embasada na epistemologia advinda do pensamento filosófico, com fins e intencionalidades da ação do professor e “trata-se, pois, de uma reflexão epistemológica cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas”. (JAPIASSU, 1992, p.27)

A epistemologia da prática está imbricada nos movimentos dialéticos das racionalidades: técnica, da prática pedagógica reflexiva-emancipatória e dos saberes docentes que, ao se entrecruzarem no saber fazer, legitimam a prática educativa à medida que se constituem com os outros elementos que determinam a ação docente, tais como: o planejamento de situações didáticas mobilizadas pelas estratégias de ensino, que são refletidas no contexto da prática; o compartilhamento de saberes sobre o exercício do trabalho docente; bem como a sistemática de avaliação dessas práticas.

Nessa direção, cabe aqui destacar as contribuições de Monteiro (2002, p. 4), que em seus estudos expressa que a epistemologia é compreendida como um “tipo de ciência ou con(s)ciência acerca do modo como nos entendemos com alguma coisa, ou seja, o modo como ouvimos; em uma palavra: o seu logos”. A compreensão sobre as práticas da docência em seu fazer reflexivo, quando realizadas nas interações entre os atores sociais no campo educativo, possibilitam a construção de saberes que normatizam e favorecem as interpretações conceituais, procedimentais e atitudinais que demarcam o fazer docente, orientando suas ações e redimensionando-as.

No que corresponde a epistemologia da prática docente, realçamos como o

“estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2004, p. 255) permite dizer que as práticas da docência estão implicadas em saberes, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente, desde a relação entre a teoria apreendida na trajetória formativa e da prática docente contínua exercida no campo educativo.

Os escritos de Schön (2000) corroboram com a nossa discussão ao afirmar que a epistemologia da prática ocorre com a reflexão dos problemas cotidianos no contexto escolar, que são amálgamas para a produção de saberes epistemológicos. Além disso, esses são importantes para a compreensão e a organização dos processos formativos, garantindo um “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. (SCHÖN, 2000, p.19)

Os sentidos e significados construídos a partir da reflexão na/da ação educativa é que estabelece a formação de conceitos e práticas, resignificando-as. Assim, o rompimento do paradigma pragmático para o interpretativo no contexto das práticas da docência, mediados na reflexividade crítica, colabora para o desenvolvimento de pressupostos teórico-metodológicos práticos e emancipatórios promovendo a mudança de atitudes e de posicionamentos tradicionais de docentes em seu saber-fazer.

Repensar a unidade teoria/prática se torna necessário para a constituição de saberes docentes a partir das experiências do fazer cotidiano escolar e estes contribuem de modo significativo para a construção de uma epistemologia atual do trabalho no campo educativo, com fins e intencionalidades diretivas que revelam saberes múltiplos que nos permitem “compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. (TARDIF, 2004, p.256)

Os professores no exercício de sua ação didática determinam que os pressupostos teórico-metodológicos serão utilizados para o desenvolvimento de sua prática docente. Assim, fazem uso de saberes e práticas que foram

construídas ao longo do seu processo formativo e de sua atuação no contexto escolar, por isso que a epistemologia “visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores”. (TARDIF, 2004, p.256) São as ações práticas que determinam a identidade de quem a realiza e que agentes influenciadores fazem parte desse processo, materializando o tipo de racionalidade que faz uso, seja a técnica, prática pedagógica e/ou reflexiva emancipatória.

Meurer e Cancian (2006, p.2) são enfáticos ao dizerem que “as epistemologias estão implicadas com a busca no sentido de compreender as práticas pedagógicas, os espaços-tempos educacionais e, principalmente, as questões teórico-práticas, que lhes dão sustentação”. Perceber a escola como uma instituição em movimento, que tem atores sociais e educativos como protagonistas de um trabalho docente capaz de atender as singularidades das pessoas que dela fazem parte é primordial. Nesse contexto, os sentidos e significados das práticas da docência são revelados como processos em ação articulados com uma perspectiva da racionalidade que permite pensar o desenvolvimento profissional docente em movimento, ou seja, em constantes mudanças mobilizados pelas diferenças problemáticas que envolvem esse percurso de formação e da profissão.

As pontuações de Silva (2009, p.24) contribuem com este diálogo ao expressar que “o processo de construção de uma epistemologia da prática profissional docente deve contemplar o momento da problematização e o da aplicação dos saberes construídos no que a autora denomina ‘chão da escola’”. Pensar em educação numa concepção epistemológica é se conceber como conhecedor da indissociação da teoria e da prática em uma compreensão plural em relação aos desafios que fazem parte do contexto escolar e da singularidade na resolução dos dilemas que demarcam o papel, função e intervenção docente durante o processo educativo.

Conhecer a realidade da escola é se colocar como membro ativo dos processos de ensinar, aprender, conviver e ser. É ter convicção da rotatividade de

problemas que cercam o contexto da prática e das vivências escolares que requerem ética, responsabilidade social, profissional e institucional, entre outros elementos que demarcam a profissão docente. Os saberes, os fazeres relacionados às estratégias e situações didáticas, o domínio de sala de aula, a reflexão e tomada de atitude sobre determinados contextos escolares, são princípios que fazem parte da constituição docente revelando que o ser professor está além dos conhecimentos da formação inicial, mas, é também a continuidade desse processo.

Therrien (2007, p. 71), ao dizer que “o olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectivas para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social”, nos direciona a pensar que os modelos de formação docente devem assegurar competências sobre as necessidades existentes do cotidiano escolar, promovendo a aquisição de saberes e habilidades práticas para o desenvolvimento de situações didáticas que garantam o ensinar e aprender de qualidade, atendendo as especificidades singulares e plurais de crianças, jovens e adultos.

### **Saberes e sua relação nas práticas da docência**

A profissão docente tem se configurado com as constantes movimentações existenciais da ação educativa implicadas nas relações entre as práticas educativas, pedagógicas e docentes. Estas práticas se inter cruzam na produção de saberes que determinam o trabalho dos profissionais da educação numa abordagem teórico-metodológica e epistemológica e fundamentam a racionalidade prática reflexiva e emancipatória no contexto escolar.

Lima e Moraes (2020), em suas reflexões fruto de um estudo teórico-bibliográfico no qual situaram a temporalidade da experiência na docência mediada pelo ciclo de vida profissional de professores, desvelam que o contexto educativo contemporâneo está em movimentos constantes e as incertezas sobre os processos formativos e o trabalho docente se tornam evidentes para se refletir cotidianamente.

A centralidade das práticas da docência em uma visão transformadora, desvincilhada da racionalidade técnica e da dissociação da teoria e prática, “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19) tem favorecido a construção de conceitos e saberes que demarcam novas configurações sobre os processos formativos desses profissionais, bem como a concretização de práticas reflexivas e que atendam as singularidades das pessoas que dela fazem parte.

O reconhecimento dos saberes pessoal e profissional que os professores adquirem durante a sua caminhada formativa e no exercício da profissão tem garantido debates e reflexões constantes no sentido de que esses se tornam relevantes para a compreensão das práticas da docência e como estes profissionais se constituem. Nóvoa (1992, p. 27) acrescenta que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Assim, o realce da trajetória formativa de professores tomando como ponto de partida suas histórias de vida pessoal, profissional e da prática mobilizados pelos saberes que trazem consigo, colocam em evidência os elementos que formam a identidade docente.

Maurice Tardif (2004) é um dos teóricos contemporâneos que tem se destacado no cenário educacional a partir das análises e reflexões tecidas sobre os saberes profissionais, a profissionalização do ensino e da formação de professores mobilizados pelos problemas cotidianos que cercam as instituições escolares. Ao publicar um artigo na Revista Teoria & Educação em 1991 em parceria com Lessard e Lahaye, dialoga sobre o cotidiano das práticas da docência e sua relação com os saberes com vistas a identificar, definir e diferenciar esses saberes nas relações que são estabelecidas pelos protagonistas ativos da escola: os professores.

Tardif (2004) coloca em evidência o saber docente conectado de seis formas lineares: o saber do trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência do trabalho como fundamento do saber, os saberes humanos sobre os saberes humanos e os saberes da formação profissional. De forma específica, o

autor expressa esses saberes como sendo o da formação profissional, disciplinares, curriculares e das experiências.

Os saberes da formação profissional apresentados por ele são os conhecimentos sociológicos, filosóficos e epistemológicos das Ciências da Educação, adquiridos no processo de formação inicial e continuada para o exercício da profissão. Esses saberes são múltiplos, intencionalizados com vistas a atender as necessidades do trabalho docente. Os saberes disciplinares são definidos pelos conhecimentos das disciplinas específicas que formam o profissional, contribuindo no domínio teórico prático para o desenvolvimento da ação educativa.

Os objetivos, habilidades, competências e práticas específicas do desenvolvimento profissional docente fazem parte dos saberes curriculares que são constituídos pelos modelos formativos, pelos sistemas educacionais, e os saberes das experiências são aqueles que decorrem das ações cotidianas das práticas da docência mobilizadas pelas trajetórias de vida pessoal, profissional e do compartilhamento de saberes dialógicos entre si, o outro e os outros que fazem parte do contexto educativo.

Tardif (2004) realça a valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando os saberes da experiência na formação da identidade profissional docente. Esses estudos contribuíram para a compreensão da epistemologia da prática profissional docente. Para ele, as articulações entre a prática docente e os saberes em suas relações múltiplas, torna em evidência os professores como grupo social e profissional que, para se perpetuarem, necessariamente precisam dominar, integrar e mobilizar seus saberes e fazeres, o que é condição essencial para a prática.

Os estudos de Gauthier (1998) sobre o ensino com o intuito de identificar as convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, bem como examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia, contribuem de forma significativa para a compreensão das práticas da docência. Para o autor, o contexto educativo, formativo e da prática de professores em seus diferentes campos de atuação tem que enfrentar os

desafios a partir de dois ângulos: de um lado a existência de um ofício sem saberes e de outro os saberes sem ofício.

O primeiro ângulo se refere a atividade docente que é exercida pelos atores escolares: os professores, sem a reflexão da prática e sem revelar os saberes que lhes são inerentes. Ou seja, é uma prática conceitual cega, realizada a partir da reprodução de ações educativas materializadas por outros professores. O segundo trata dos saberes avulsos, se é que podemos denominá-los assim, com a explicação de que estes são originários dos conhecimentos acadêmicos, das ciências da Educação, mas não foram transmitidos na realidade da prática docente. Pelo contrário, se traduzem em teorias que fogem da realidade cotidiana das escolas e das salas de aulas nas quais são objetos essenciais para a produção de saberes necessários a atuação docente. (GAUTHIER, 1998).

Em seu livro *“Por uma teoria da Pedagogia”*, Gauthier (1998) discute sobre a importância de desconstruir os obstáculos em relação a profissionalização docente e especificamente dos ofícios que são realizados pelos professores. O autor faz uma análise sobre os processos que constituem os saberes docentes colocando em evidência que estes saberes do conteúdo, da experiência e da cultura são importantes elementos para o trabalho docente, mas não exclusivos, pelo fato de dependerem de outros que corroboram para a (re)construção de conceitos de modo a atingir os objetivos e finalidades da ação educativa, no sentido de se ter um “ofício feito de saberes”. Por isso, Gauthier (1998) classificou os saberes em: disciplinar, curricular, das ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

Com base nesses estudos, Gauthier (1998) define que os saberes disciplinares são os conhecimentos das diferentes abordagens que consolidam a formação docente a partir de conteúdos que são ensinados e conseqüentemente determinam as aprendizagens teóricas e/ou prática, dependendo dos tipos de pressupostos metodológicos utilizados. Os saberes curriculares são aqueles que se materializam em programas de ensino, direcionando os conhecimentos que devem ser sistematizados em confluência com as intencionalidades formativas.

As ciências da Educação podem ser compreendidas como os saberes específicos da profissão que favorecem a construção de conceitos teóricos da formação que constituirão o futuro professor. No que diz respeito aos saberes da tradição Pedagógica, Gauthier (1998) explica que estes se referem ao saber-fazer no exercício da profissão, que é transformado ao longo do processo em habilidades e competências para o ensinar e aprender mobilizados pelas experiências e validados na ação pedagógica.

Os saberes da experiência são realçados, como aqueles adquiridos pelo acúmulo de práticas docentes que favorecem a constituição da identidade da profissão, mediados nas interações e nas relações dialógicas entre os atores escolares, possibilitando a compreensão e resolução das problemáticas cotidianas existentes no interior da escola e da sala de aula. Por fim, mas não menos importante, a ação pedagógica é definida como os saberes que são determinados pelas experiências e outros conhecimentos que sistematizam a prática e a tornam elemento necessário para a ação educativa.

Essas nuances permitem dizer que a racionalidade, ao ser entendida como o elemento primário norteador da ação educativa, coloca em evidência os atos comunicativos no desenvolvimento das práticas da docência com vistas a compreensão do mundo mediada “pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 1987, p. 437), ou seja, a razão é o eixo orientador dos interesses técnicos instrumentais que se ampliam em ações práticas e emancipatórias.

Assim, a racionalidade prática se relaciona com a as epistemologias na medida em que são refletidas na ação dialética do trabalho docente, favorecendo a (re)construção de saberes, sejam estes Saber disciplinar, Saber curricular, Saberes das ciências da Educação, Saber da tradição pedagógica, Saber experiencial, Saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), estabelecendo novas configurações da profissionalidade docente.

Essa relação direta com a prática docente admite refletirmos acerca da necessidade formativa de professores com vistas a aquisição de saberes, ou seja, de “um saber profissional pessoal, resultado de um processo de desenvolvimento

profissional que integra saberes e experiências diversos, que refletem na ação de ensinar”. (BORGES, 2014, p. 39) Os docentes são autores de sua própria racionalidade prática mediada pelas vivências e experiências tecidas no saber/fazer educativo, por isso “passam a ser entendidos como profissionais reflexivos intervenientes no processo de produção de conhecimento sobre o ensinar e, conseqüentemente, sobre o seu conhecimento profissional e, eventualmente autores de uma racionalidade crítica”. (BORGES, 2014, p. 40)

Essa visão multidimensional sobre o saber-fazer docente amparado nos pressupostos epistemológicos e filosóficos da formação inicial ancora a prática e rompe paradigmas da profissionalidade docente garantindo reflexões das subjetividades que demarcam as trilhas constituintes do ser professor. Schön (1991) tem contribuído com seus estudos ao afirmar que a prática reflexiva e seus conceitos de reflexão na e sobre a ação permitem a (re)construção de uma epistemologia prática que favorece a construção de saberes necessários ao desenvolvimento da ação docente no campo educativo.

Nessa perspectiva, recorreremos às argumentações de Silva e Scaglia (2021, p. 200) ao esclarecerem que “a profissionalização docente, bem como o emergir de um novo paradigma sobre a profissão, teceu impactos não apenas no ambiente de aula, mas no modo de investigação acerca da prática pedagógica”. (SILVA, SCAGLIA, 2021, p.200) As especificações elucidadas pelos autores evidenciam aspectos relevantes acerca da profissionalização docente que é subjetivamente articulada aos modos em que as práticas da docência são realizadas. Ou seja, a compreensão do movimento dialético teoria e prática produz a significação de saberes e, por conseguinte, de conceitos que demarcam a territorialidade do fazer docente.

A epistemologia da prática em consonância com os saberes docentes disciplinares, curriculares e experienciais, destacados por Tardif (2004), trazem à tona que a trajetória formativa de professores está articulada em conhecimentos da história de vida acumulados ao longo do processo pessoal e da formação; e aos técnicos-científicos adquiridos nos conteúdos curriculares com objetivos, intencionalidades e práticas reflexivas, mobilizados pelas experiências vivenciadas no percurso da formação, da prática e da reflexão sobre ela.

Os destaques dados aos saberes docentes com aqueles ancorados na ação educativa, nos saberes pedagógicos, nas vivências experienciadas na profissão que percorre outros saberes (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2014; CUNHA, 2005; FREIRE, 2018; TARDIF, 1991, 1999; TARDIF, LESSARD, 2000), alinhados à trajetória formativa inicial e continuada, demarcam a constituição da identidade docente permitindo o redimensionamento das práticas da docência.

## REGISTROS FINAIS

As práticas da docência têm se ressignificado contemporaneamente e os debates sobre essas mudanças em torno do ensino, pesquisa e extensão devem ser permanentes no sentido de provocar reflexões críticas sobre a unidade teoria/prática favorecendo a construção de saberes epistêmicos que movimentam a práxis. Assim, reconhecer os princípios da ação educativa nos espaços escolares é perceber que a relação dialética entre o que se sabe e o que se ensina está ancorada em racionalidades e epistemologias percebendo o professor em sua singularidade e pluralidade hermenêutica, ou seja, capaz de produzir sentidos e significados mobilizados pela prática que desenvolve.

A produção de saberes, nessa perspectiva, tem como fios condutores as bases epistemológicas e filosóficas da educação mediadas nas experiências da trajetória de vida de professores, da formação inicial e continuada, bem como dos compartilhamentos desses saberes movidos por racionalidades epistêmicas que conduzem a habilidades e competências profissionais de modo a garantir os direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos de forma integral.

A figura do professor reflexivo, evidenciada nos estudos de Schön (1995), Contreras (1997) e Alarcão (1998), contribui de modo significativo para a compreensão das práticas da docência no viés de emancipação para a formação humana. A reflexão como base de ressignificação da ação educativa possibilita aos professores interpretar as realidades socioeducativas em que atuam transformando-as. Assim, o professor ao se tornar pesquisador e/ou investigador de sua própria prática, passa a se reconhecer como profissional ativo que produz saberes que

podem contribuir para os desafios tanto internos como externos à escola, conforme realçam os estudos de Stenhouse (1975) e Giroux (1986,1997) quando tratam do professor investigador e intelectual crítico.

As práticas da docência são sociais, plurais, dinâmicas, autônomas e produzem sentidos e significados para a compreensão e transformação das realidades cotidianas escolares. Assim, ao discutirmos sobre as racionalidades e epistemologias da Educação que colaboram para a compreensão das práticas da docência, mediadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos que subjazem o desenvolvimento da docência nos diferentes campos que as constituem, percebemos que o movimento entre a formação e as práticas se consolida em saberes e experiências favorecendo ao professor a reflexão sobre sua ação educativa e o redimensionamento de sua ação didática pedagógica. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; GARIGLIO, BURNIER, 2014; OLIVEIRA, ARAÚJO, SILVA, 2020; SOUZA, ANSELMO, 2021; SILVA et al., 2021; VEIGA, KUCYBALA, FELICETTI, 2021)

O trabalho docente é conectado na ação educativa, ou seja, do macro para o micro interagindo nas práticas educativas que possuem sentido amplo e ocorrem em diferentes espaços escolares e não escolares com intencionalidades singulares na formação humana. Do mesmo modo, na relação da prática pedagógica desenvolvida no contexto da escola mobilizados pelos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais alicerçados no diálogo permanente entre os professores. Essa conexão ainda está implicada na prática docente que acontece no contexto da sala de aula, no saber-fazer prático do professor consubstanciado nas situações didáticas que favorecem os direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, a reflexividade é outro ponto a ser percebido na relação das práticas educativas como elemento norteador entre os saberes e fazeres docentes no campo educativo, nos tornando agentes reflexivos dos pormenores das ações dessas práticas. O interessante da discussão sobre práxis e as práticas da docência é que aqui foram apresentados todos os elementos que norteiam esse movimento: a teoria, o planejamento, a reflexão-reflexividade, o trabalho docente, o

(re)dimensionamento da ação a partir das intencionalidades objetivas e subjetivas, avaliação e interpretação das práticas realizadas.

O professor, em suas práticas na docência, precisa ter uma escuta sensível, ou seja, compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com os alunos, bem como atitudes emancipatórias capazes de desenvolver potencialidades em seus aspectos cognitivos, social, afetivo, cultural e de valores necessários nas relações interacionais entre todos que fazem parte desse contexto educativo. Os processos que constituem essas práticas são mobilizados pela avaliação como produto do trabalho docente, que tem dado nuance ao professor como o principal responsável pelos mecanismos de ensinar e aprender.

A escola como instituição socioeducativa tem um sistema com funções e finalidades de orientar e possibilitar subsídios para a sistematização das ações administrativas e pedagógicas aliado ao trabalho gestor na dinamização e gestão dessas relações. A gestão escolar, os professores, alunos, famílias e comunidade em geral precisam garantir vínculos de apoio e parcerias no sentido de enfrentar os desafios que são constantes no ambiente escolar.

As circularidades de desafios que assolam o campo educativo existirão conforme os avanços socioculturais da sociedade, exigindo uma formação de professores sólida, emancipatória e que atenda as singularidades da profissão, desde a organização curricular, os pressupostos teóricos, epistemológicos e práticos presentes nos estágios supervisionados até o trabalho de formação contínua dos professores, de modo a desenvolver uma racionalidade interativa em que os compartilhamentos de saberes múltiplos de forma coletiva e dialógica estejam presentes, mobilizados pela pesquisa-investigação e produção de saberes.

Portanto, considerar as dimensões das racionalidades e epistemologias nas práticas da docência é colocar em evidência que essas estão em processo de transformação subjacentes a unidade teoria/prática constituída no trabalho docente, exigindo do professor mudanças e reflexões permanentes na sua ação docente considerando as realidades socioeducativas nas quais a escola é inserida.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. DOI: 10.1590/S1517-97022007000200007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28049>. Acesso em: 24 mar. 2022.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 1992.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación des profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Moreto, 1997.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2014, v. 44, n. 154. DOI:10.1590/198053142880. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CKVFm3VCFFSRpTmBpkD4rRH/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 24 mar. 2022

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

26

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOMES, José Vitor Lemes; MAGALHÃES, Raul Francisco. MAX WEBER E A RACIONALIDADE: Religião, Política e Ciência. **Revista Teoria e Cultura**- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF. Juiz de Fora. V.3, n. 1/2 p. 79-92. jan./dez.2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12128> . Acesso em: 27 mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Vol 2. Lifeworld and systems: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

LIMA, Maria Divina Ferreira; MORAIS, Joelson de Sousa. A temporalidade da experiência na docência à luz da pesquisa narrativa: contributos do ciclo de vida profissional de professores. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 25, n. 45, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/10977>. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i45.10977>

MARIANO DA ROSA, Luís Carlos. O sistema educacional e a racionalização burocrática entre a tipologia das ações humanas e a teoria da dominação de Weber. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 14, 31 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9883>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MEURER, Ane Carine; CANCIAN, Viviane Ache. Epistemologias do educar e práticas pedagógicas: reflexões docentes. In: **Congresso Internacional em Educação: educação e sociedade: perspectivas educacionais do século XXI, 2006**, Santa Maria - RS. Santa Maria - RS: UNIFRA, 2006. p. 01-08. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/> Acesso em: 17 abr. 2021.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. [s.l.: s.ed.], 2002.

MORAES, Sílvia Elizabeth. Habermas e a ação comunicativa. In: Machado Cunha. **Linguagem conhecimento, ação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Formação Profissional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão: professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Educ. Form.**, Fortaleza, v.6, n. 1, e2885, 2020.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. **Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Formação de professores: identidade, saberes e docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra et al. Integração entre os multiletramentos e a educação midiática: saberes e práticas docentes na educação básica. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 97-120, dez. 2021. ISSN 2594-9004. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2021.59471>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/59471>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOUZA, Leticia Oliveira de; ANSELMO, Katyanna de Brito. Saberes da docência: leitura crítica, emancipação humana e profissional. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e314290, 2021.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista da Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-253. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade? Que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia**, v. 9, n. 1, p. 67-81, mar. 2007. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75>. Acesso em: 27 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v9i1.75>.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VEIGA, C. de F. R. da; KUCYBALA, F. dos S.; FELICETTI, V. L. Saberes e práticas docentes na formação continuada: análises de teses da Colômbia. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i2.37196. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37196>. Acesso em: 23 mar. 2022.

WEBER, Max. **“Rejeições religiosas do mundo e suas direções”**. In: TRAGTENBERG, Maurício (org.). **Textos Selecionados / Max Weber**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.p. 239-268.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)