**FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E O TRABALHO COM O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR**

Edijane Moreira dos Santos

*Instituto Educacional Diego Dantas- Patos-PB.*

*E-mail: edijanemoreira@hotmail.com*

Joseilda Alves de Oliveira

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus de Pau dos Ferros. E-mail:* [*joshitalo@gmail.com*](mailto:joshitalo@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho coloca em pauta a inclusão no espaço de regular do ensino regular considerando a formação do professor frente aos saberes experienciais e o trabalho com o aluno surdo na escolarização, tendo como objetivo mostrar a importância da formação e qualificação do profissional docente apresentando reflexões e analises a partir da descrição e sistematização da vivência em sala de aula e das observações realizadas mediante aos dados coletados através do questionário, na finalidade de cientificar-se sobre a real situação das salas de aula e as dificuldades referentes à comunicação e interação. Para dar conta da nossa discussão, buscamos aporte teórico em (TARDIF 2002, 2004, 2014), sobre formação e saberes do docente, e em (GESSER , 2009; MELO,2012; CARVALHO,2004),dentre outros estudiosos da Libras e da educação de surdos para nos apoiar no debate. A análise empreendida configurando-se como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Tomando como *corpus* 04 professoras que trabalham com alunos surdos em salas de aula da escola regular, todas da rede privada de ensino do município de Patos-PB. A análise aponte que os professores têm encontram dificuldades na comunicação com aluno surdo na escola e evidencia à necessidades em se especializar para melhor desenvolver as práticas educacionais.

Palavras- chave: Formação. Saberes docentes. Surdez. Sala regular.

**INTRODUÇÃO**

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS), obriga as instituições de Ensino Público e Privado, Organizações não governamentais (ONG’s) Entidades Filantrópicas, no âmbito municipal, Estadual e Federal inserir nos seus currículos a disciplina libras.

A inclusão passa a ser de suma importância, levando a formação de professores ao conhecimento de LIBRAS, sendo importante ainda que este busque a continuidade em um curso especializado em libras, para que facilite a comunicação e o aprendizado do aluno, e que estes sejam recebidos nas classes comuns em consonâncias a legislação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da qualificação do professor na sua formação considerando a diversidade da sala de aula e o empenho dos discentes em agregar a inclusão de forma igualitária e qualitativa em sua relação com a inclusão educacional. De modo especifico será identificado as dificuldades dos professores com alunos surdos, na sala de aula do ensino regular..

Para dar conta da nossa discussão, buscamos aporte teórico em Tardif (2002,2004,2014), sobre formação e saberes do docente, e em Gesser (2009), Melo (2012), Carvalho (2004), Lulkin (2010), Silva (2011), Gauthier (2006). dentre outros estudiosos Educação e da Libras para nos apoiar no debate.

A análise empreendida configurando-se como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Para Cresweell (2007), toda pesquisa qualitativa é também interpretativa, pois o pesquisador interpreta dados. Também é uma pesquisa quantitativa. Tomando como *corpus* 04 professoras que trabalham com alunos surdos em salas de aula da escola regular, todas da rede privada de ensino do município de Patos-PB. Para coleta dos dados informativos foi aplicado um questionário que contemplava 10 perguntas, das quais 09 elaboradas de forma objetiva e 01 discursivas.

É necessário salientar, que os resultados obtidos representam apenas um pequeno levantamento de dados para subsidiar algumas considerações do nosso trabalho. Esperamos que esta pesquisa sirva de inquietações para outros pesquisas, outros educadores refletirem suas práticas.

**2. DESENVOLVIMENTO**

**2.1 A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS DOCENTES**

O professor é um profissional que adquire e distribui conhecimentos variados e sua formação é contribuinte para aquisição de novos conhecimentos, mas também aprimora os saberes já existentes. É possível falar sobre a capacidade do indivíduo em trazer em sua consciência saberes adquiridos pela experiência vivida ou presenciada, tais experiências contribuem na construção de conhecimentos, habilidades e méritos que se expandem ao longo do tempo, ao qual servem de bagagem para as práticas profissionais. Logo é confirmada essa prática teórica por Tardif (2014)

Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anteriores. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anteriores é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-los nem muito abalá-lo. (2014, p.20).

Por conseguinte, este profissional tem em seu percurso desenvolvimentos e práticas que incorporam o consciente da cultura e da sabedoria, mediante aos âmbitos de vivência por seu percurso de experiências, da qual em sua epistemologia transforma as práticas educativas, como relata Tardif e Gauthier (1996), para quem, ¨”[...] saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.” (p. 11). Por considerar o professor como mediador do ensino da qual prepara pessoas para a vida, este trás o gerenciamento de aula desde o seu planejamento, execução do plano didático, as metodologias, tarefas e avaliações de modo compreensivo, atrativo e assimilativo. Nas práticas pedagógicas feitas para entender e ajudar o aluno torna este profissional não apenas um transmissor de conhecimentos, mas um assimilador das necessidades educativas e pessoais. Para tanto Tardif declara que:

[...] durante a ação, os saberes do professor são a um só tempo, constituídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutível a uma racionalidade única como  por exemplo a da Ciência empírica ou a da lógica binária clássica.(2002, p.66).

Dessa forma, é possível falar que, de fato há importância em se considerar toda a experiência adquirida pelo professor em sua trajetória de vida, agregando aos conhecimentos assimilados em sua formação, de modo a lapidar e ampliar as experiências e qualificar o domínio do conteúdo onde orienta sobre a profissão e a educação, conteúdo este que somente a formação profissional poderá fornecer. Segundo Gauthier (2006) "[...] o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária[...]” (p.31). E este é um saber necessário para compreensão do funcionamento e funcionalidade do ambiente escolar e para formação e informação do profissional.

Tardif (2004) apresenta a pluralidade dos saberes dos docentes, considerando a importância desses saberes para a prática, e a formação dos professores a fim de caracterizar e identificar os tipos de saberes destinada a categoria, ofertando e orientando alguns subsídios nas práticas pedagógicas, com o objetivo de mapear e identificar os segmentos do trabalho pedagógico. No quadro abaixo será demonstrado o pensamento do autor sobre os saberes e suas definições:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

|  |  |
| --- | --- |
| **SABERES** | **DEFINIÇÕES** |
| **Saberes da Formação Profissional** | Saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação.inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente. |
| **Saberes Disciplinares** | Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica. |
| **Saberes Curriculares** | Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. |
| **Saberes Experienciais** | Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. |
|  |  |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Tardif (2004).

Por tanto, o autor define toda uma soma de saberes existentes no campo educacional, onde não descarta as vivências do profissional em seu percurso de vida, como também, não desqualifica a formação acadêmica. Consequentemente, esses tipos de saberes específicos de um profissional, são adquiridos em sua instrução, elevando as características de especialização em áreas distintas a fim de aprofundar seus conhecimentos para melhor desempenho e desenvolvimento das aulas.

**2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR E O TRABALHO COM ALUNO SURDO**

Torna-se imprescindível que o professor busque sempre meios de agregar conhecimentos ao seu currículo e a sua prática, pois, a partir disso o desenvolvimento de suas aulas trarão benefícios para os discentes, (TARDIF, 2004). Ao falar sobre agregações de conhecimentos, pode se citar as pós-graduações e cursos especializados, em que se busque adquirir ou aprimorar meios que desempenhe na aula estratégias onde todo e qualquer aluno tenha acesso ao mesmo conhecimento da qual ressurgi a temática, bastante abordada dos últimos anos na sociedade, a inclusão, que deve atender ao público de modo a atender as necessidades e expectativas de cada sujeito educando, essa inclusão que não difere das salas de aula onde o docente transmite saberes e conhecimentos sendo necessário que essa transferência alcance todo o público alvo em questão.

Dentro da perspectiva de educação inclusiva, para Silva e Rodrigues (2011), o professor preparado atua na diversidade, compreende as diferenças, valoriza as potencialidades e junto com o discente constrói o conhecimento de forma que o torne preparado para vida.

 [...] existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito ( SILVA; RODRIGUES, 2011, p.62)

Compreende-se, portanto, que escola entra na vida das crianças como precursora para a construção educativa e social, sendo, portanto, imprescindível pensar na construção do ser humano, e essa preocupação e responsabilidade constitui-se como base obrigatória do estado e da família, garantir o direito de educação e acesso à escola para as crianças, de forma que respeite as diferenças e as construam como ser social e cidadão de direitos e deveres. O professor entra nesse âmbito como ponto de apoio que abre portas diante das dificuldades iniciais do estudante, o que garante o aprendizado e a compreensão (FERNANDES, 2010). O papel deste profissional tem sido enfatizado na educação inclusiva de alunos com necessidade educacionais especiais, reforçando sobre formação do profissional frente aos avanços e as dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Em se tratando da surdez, quando o profissional se depara com uma situação em que deverá receber um aluno surdo em sua sala, as dificuldades de interação, comunicação e aprendizado surgem mediante a professores e escolas despreparadas. Porém durante o processo de formação do professor a lei obriga as instituições a oferecerem o ensino de libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, (MELO, 2012), porém, ainda há uma carência de profissionais capacitados para atuação na docência superior para o ensino de Libras (MELO, 2012), o que é totalmente compreensível, considerando o fato de Libras ser uma língua nova e que ainda está em um processo de acessibilidade para que seja realmente difundida.

Para Melo (2012), uma das grandes dificuldades encontradas no corpo discente educativo brasileiro é que ao se tornar componente curricular, a lei garante que todas tenham acesso a esse conhecimento, porém, o tempo determinado a este componente curricular não garante o aprendizado necessário para o domínio do uso da língua, de modo que possa compreender e se fazer compreendido pelo o aluno surdo.

Para Gesser (2009), os componentes curriculares ainda necessitam de reformas concentradas na preparação do intérprete do profissional de modo objetivo, como afirmado em, “[…] a maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez tem insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa, *apenas*, da deficiência[…]”(GESSER, 2009, p.292). Partindo dessa premissa, compreendemos que de forma, ainda equivocada ou descuidadosa, alguns cursos de formação acabam, de acordo com Gesser(2009, p. 292), “promovendo concepções geralmente simplificados, construídas a partir de traços negativos como por exemplo, a falta de linguagem”.

Percebemos que nos últimos anos a demanda por professores qualificados na área de educação especial tem aumentado e apontado a escasses de profissionais com formação especifica para a área de atuação. Muito tem se falado sobre as oportunidades de ingresso nas faculdades de alunos surdos, sobre as oportunidades e os direitos garantidos a eles por acesso a educação e a formação como previsto na lei.

Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de Formação de Educação Especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior do ensino da língua brasileira de sinais libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme a legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Nesse âmbito está à obrigatoriedade do profissional capacitada. No entanto, a maioria das salas de aula com alunos surdos, por exemplo, não são atendidas por um professor com formação em Libras, o que gera uma deficiência no educando, por sentir-se excluído, em alguns momentos.

A inclusão e participação de modo coletivo na interação com a classe deverá acontecer ao aluno surdo desde o início dos primeiros anos da educação (FERNANDES, 2010), de maneira a integrar desde cedo a criança á sociedade.

A criança surda deve ser estimulada, desde cedo, a aprender libras, e ter contato com outros surdos para trabalhar o desempenho na língua (FERNANDE, 2010), pois em muitos casos essas crianças chegam a escola sem qualquer contato ou conhecimento com outra pessoa surda. Nesse sentido, o papel dos pais no desenvolvimento da criança não deve ser esquecido, esses fazem parte da convivência e dos estímulos primários dos filhos, são espelhos, ainda que surdos, os pais possuem papel importante no desenvolvimento cognitivo, bem como emocional dos filhos, onde a fala é apenas um componente que pode ser facilmente substituído (FERNANDES, 2010).

É fundamental que a criança já conheça a língua brasileira de sinais ao ingressar na escola, portanto, o papel dos pais no desenvolvimento da criança não deve ser esquecido ou despercebido, pois desde cedo eles exercem papel importante no desenvolvimento cognitivo, bem como emocional dos filhos, onde a fala é apenas um componente que pode ser facilmente substituído (FERNANDES, 2010).

A declaração de Salamanca (1994) prevê uma educação inclusiva onde todas as crianças podem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, raciais, linguísticas ou outras. No caso do surdo sua educação é prevista em sua língua nacional de signos, a língua de sinais.

Já a LDBEN/96 (lei das diretrizes e bases da educação nacional de 1996), fundamentada em Salamanca (1994) e na Constituição Federal de 1998, traz em seus artigos especificamente 58 e 59, fundamentos e princípios para uma educação inclusiva de qualidade que atenda a todos os educandos através de adequações especificas para atender as necessidades dos portadores de deficiências.

Carvalho (2004) diz que não basta apenas colocar os educandos com deficiência em classe regulares, se faz necessários assegurar-lhe garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação inclusiva marginal e excludente. Coadunando com essa ideia Lulkin (2010), aponta

As lutas por identidade no espaço escolar implicam uma atenção especial para o conceito da diferença em aprofundamento nas discussões referente à diversidade cultural (como o polêmico tema do multiculturalismo), uma posição critica frente aos poderes da linguagem social e dos discursos hegemônicos. (p. 42).

Para Lulkin (2010), os alunos surdos necessitam de ambientes educacionais que estimulem suas aprendizagens e capacidades, portanto ao conhecer a língua de sinais, o professor estará interagindo diretamente com o educando, como nos é apontado pensar a educação dos surdos.

Sendo assim, o professor necessita estar empenhado em adquirir sempre novas habilidades no intuito de melhorar sua prática de maneira que possa desenvolver nos alunos surdos a integração educativa e socialização, transformando a metodologia de trabalho profissional, em práticas inovadoras e transformadoras.

**5. RESULTADOS ALCANÇADOS**

Considerando os dados colhidos, podemos observar na tabela a seguir como os professores compreendem a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular e como se dá o trabalho, considerando a formação do educador.

Quadro 2 - Concepção dos professores sobre a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | SIM | NÃO | PARCIAL |
| Tem formação em Libras? |  | 02 | 02 |
| É a favor da inclusão do surdo na escola regular? | 04 |  |  |
| Tem dificuldade em se comunicar com o surdo? | 01 | 02 | 01 |
| É a favor da língua de sinais em sala de aula? | 04 |  |  |
| É conveniente ter um intérprete em sala de aula todo o tempo? | 03 |  | 01 |
| Concorda que o professor também deve aprender Libras? | 04 |  |  |
| A sua escola está apta a receber um aluno surdo? | 02 | 01 | 01 |
| Concorda que o surdo consegue desenvolver competências e habilidades na leitura, escrita, matemática? | 04 |  |  |
| Tem alguma dificuldade em trabalhar com surdo? | 02 | 01 | 01 |

Fonte: Produzido pelas autoras com base nos dados colhidos na entrevista (2018).

Mediante os dados coletados através da entrevista escrita, com a finalidade de inteirar-se sobre a real concepção e situação de trabalho dos docentes com aluno surdo e da sua formação. Foi possível constatar a existência de algumas dificuldades referentes à comunicação com o aluno surdo, pois em sua maioria, os professores têm uma pequena parcela de conhecimento em se tratando da Libras, mas, nenhum deles tem a formação acadêmica na área de Libras, o que os fazem dependentes, na maioria das vezes, da ajuda do intérprete para o desenvolvimento das aulas. No entanto, estes compreendem a necessidade de aprenderem sobre a Língua de Sinais.

Dos quatro professores (as) pesquisados dois estão cursando especialização em Libras, e por isso tentam uma comunicação com alunos de maneira mais segura e consistente. Todos entendem que a escola regular seja o espaço ideal para a educação do surdo. Porém, necessita-se de profissionais com formação na área. Para Pellanda (2006) “[...] o fato mais importante é ter a coragem e o empenho para transformar o ideal em realidade, apesar dos desafios que surgem no decorrer do caminho” (p. 181).

Na questão 10 (não contemplada no quadro), quando perguntados(as) sobre quais as dificuldades em trabalhar com o aluno surdo, a falta de comunicação entre professor e aluno, foi apresentada como principal dificuldade no trabalho em sala de aula. A pouca comunicação, pouca interação, acarreta na insuficiência das informações repassadas do professor para o aluno, e também do aluno para o professor. O aluno surdo não consegue expressar para o professor sua necessidade mais urgente para a aprendizagem.

Isso nos mostra a necessidade da formação do educador e as lacunas provenientes da falta dessa formação. Não há uma comunicação eficiente, que dê conta de passar todas as informações e conteúdos para a aprendizagem do surdo, consequentemente, aparecerá um resultado insuficiente, é o que os professores estão chamando, na entrevista, de progresso lento e em longo prazo, na verdade, isso é, principalmente, reflexo da falta de formação do professor.

Nesse contexto, o desempenho do aluno surdo na sala regular está intrinsecamente ligado à formação dos docentes. A participação ou a inclusão da disciplina de Libas no currículo de graduação, não é considerada suficiente para uma prática em ministrar as aulas para seus alunos surdos. No entanto, foi possível identificar a essencialidade em adquirir um conhecimento mais específico e mais aprofundado para que os professores pudessem melhor trabalhar em sala de aula, tornando assim o fio condutor dos processos de escolarização.

**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer desse estudo foram abordadas importantes considerações teóricas e práticas que estão relacionadas ao processo de formação do docente e o desenvolvimento dos alunos surdos na escola regular. Esses conhecimentos se tornaram necessários para dar sustentabilidade às analises, em particular, enfatizar a importância da formação dos professores frente aos desafios de trabalhar o aluno surdo.

Parte da dificuldade existente nas escolas está relacionada a falta de oferta de condições de trabalho, por parte das instituições governamentais, ao corpo docente em trabalhar com essa particularidade, deixando de oferecer cursos que promovam a capacitação e formação adequada para realização do trabalho. Compreende-se, muitas vezes, que a escola deve estar aberta a todos, e realizar matrículas e receber o aluno todos os dias, apenas por estar garantido pela lei.

A pesquisa revelou que as maiores dificuldades em receber um aluno surdo na escola regular compreende a falta de formação inicial e continuada dos professores da sala de aula regular para o trabalho com a surdez. É evidente a necessidade em fazer especializações, capacitações e dessa forma oferecer ao educador condições de formação para melhor desenvolver as práticas educacionais, visando unificar e igualizar o ensino atendendo a todos os educandos sem diferenciação.

**7. REFERENCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências

\_\_\_\_\_\_. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000

CARVALHO, R. E.  **Educação Inclusiva com pingo nos is**. Porto Alegre: Mediação 2004

Declaração de Salamanca, Espanha,1994, disponível em http:portal.mec.[gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf](http://gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf) acesso 09 de maio de 2018.

FERNANDES. E. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem In: Fernandes, E. (org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação p 7-26, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R**. Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LULKIN, S. A. Os estudos surdos em Educação: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MELO, G. F; OLIVEIRA, PAULO. S. de J. **Ensino-aprendizagem de Libras:** mais um desafio para a formação docente. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 3,p. 1-10 set./dez. 2012.

PELLANDA, C. Possibilidade de inclusão no sistema público de ensino. In: PAROLIN, I. **Aprender a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campo: Pulso Editorial, 2006.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva**. 4.ed. 2011. Mediação. 2011.

SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE,** 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.