



O SABER E O CONHECIMENTO À LUZ DA COMPETÊNCIA: PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE OS DOCENTES DE GRADUAÇÃO.

SANDRA REGINA SALGUEIRO VAZ

Mestra em Administração - Unigranrio/RJ
MBA em Gestão Empresarial - INPG/SP
Graduada em Administração - UCP/RJ
Docente na FMPFM/SP
Docente na Unipinhal/SP
E-mail: sandrarsvaz@gmail.com

CHRISTINA ALVES CRISTIANO

Doutoranda em Humanidades - Unigrandio/RJ
Mestra em Administração - Unigranrio/RJ
MBA em Gestão Estratégica - Unigranrio/ RJ
Graduada em Direito - Candido Mendes/RJ
Docente na Unigranrio/RJ
E-mail: viseu25@hotmail.com

MISAEL VICTOR NICOLUCI

Administrador, Mestre em Administração
pela UNIMEP Universidade Metodista de
Piracicaba, Especialização em marketing
pela PUC/SP, Consultor Empresarial,
Pós-Graduado em Gestão Industrial,
Graduação em Administração, Economia,
Contábeis e Pedagogia, Professor
Universitário
E-mail: misaelvn@gmail.com.br

APARECIDO EVANGELISTA DE ASSIS

Graduado em Administração pelo UNIPINHAL
e Mestrado em Ciência da Informação pela
PUCAMP Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Coordenador e Professor do
Centro Regional Universitário de Espírito Santo
do Pinhal. Gerente de Controladoria da
Empresa Pinhalense S/A Máquinas agrícolas.
E-mail: assispas@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa bibliográfica qualitativa de natureza analítica à questão de dois temas amplos: conhecimento e saberes. Em especial, o estudo investigou a relação existente entre estas duas categorias e como elas podem ser aplicadas, de forma competente, na docência em níveis de ensino superior. O intuito foi explorar as perspectivas atuais de inovações pedagógicas que contribuem para melhoria na transmissão de conteúdo. Ainda que possa ser considerada uma breve abordagem de caráter introdutório, o intuito deste trabalho é de ampliar a discussão sobre o desafio educacional na atualidade onde o professor deixou de ser o ícone para passar a desempenhar o papel de agente facilitador da informação.

Palavras-chave: conhecimento, saber, competência, docência.

ABSTRACT

This article is the result of qualitative bibliographic research of analytical nature to the question of two broad themes: knowledge and to know. In particular, the study investigated the relationship between these two categories and how they can be applied competently in higher education teaching. The aim was to explore the perspectives of pedagogical innovations that contribute to the improvement of content transmission. Although it may be considered a brief introductory approach, the purpose of this paper is to broaden the discussion about the educational challenge today where the teacher has ceased to be the icon to become the facilitating agent of information.

Keywords: knowledge, knowledge base, competence, teaching.

1. INTRODUÇÃO

As boas práticas da docência têm sido motivo de diversas discussões entre educadores e pesquisadores, frente às exigências e dos desafios atuais e, principalmente, de tecnologia.

São muitos os subterfúgios disponíveis hoje que podem ser utilizados pelo discentes para obter informações e adquirirem o saber, além das oferecidas pelos docentes, seja em aulas presenciais, EAD (ensino a distância), trabalhos acadêmicos e prática pedagógicas.

Partindo-se desta premissa, a necessidade do docente em aprimorar suas habilidades através dos conhecimentos adquiridos no seu histórico acadêmico, aliado a atualização constante, está intrinsicamente ligado à sua responsabilidade com como educador.

Por terem caráter subjetivo, os saberes revelam-se de muitos modos. A formação do educador ao longo da história se consolidou com ações impregnadas dos dispositivos acadêmicos e burocráticos. Por outro lado, outras práticas se transformaram, adquirindo características próprias para responderem às exigências da sociedade, indicando assim o caráter dinâmico da docência, entendida também como prática social.

A produção dos saberes mostra a necessidade de se articularem na ação docente competência técnica, humana e sócio política, inerentes à formação do educador, e especialmente, pelo fato de o processo de ensino-aprendizagem envolver essas dimensões e lograr do habitat enfoques recentes de globalização e diversidade, tais como: etnia, gênero, novas formas de comunicação, tecnologia, inovação da cultura jovem, expressões específicas de

certas classes sociais, movimentos religiosos, violência e exclusão social, novos modelos de família. Enfim, aspectos que merecem um melhor tratamento pelos profissionais que estão à frente do processo de formação.

Por esta razão, este estudo foi desenvolvido com objetivo de investigar perspectivas relevantes relacionados tanto com as formas de conhecimento disponíveis, como para formação de saberes distintos, com o objetivo de transformar essas duas categorias em instrumentos de competitividade de mercado, através da competência docente do educador, na formação superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir a fundamentação teórica do presente trabalho

2.1 O Conhecimento

De acordo com Porto carrero (1994, p. 55) “o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado”. Já para Foucault (1984, p. 19) “é a relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento”. Por isso, segundo esses autores, seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo e perspectivo.

Considerando a visão desses dois autores, conclui-se que, mesmo na ciência, existem modelos de verdade formulados pela relação do conhecimento com as estruturas políticas. No entanto, as mesmas não devem ser compreendidas como impostas do exterior ao sujeito que o adquire, uma vez que o poder lhe é imanente. Ou seja, o ser

humano tende focalizar o conhecimento naquilo que tem interesse.

Segundo Leis, (2001, p. 9), “a busca pelo conhecimento não pode excluir a priori nenhum enfoque”. Na opinião do autor, o que interessa é o avanço do conhecimento através de suas diferentes manifestações. Assim como a filosofia não pode excluir a ciência, nem vice-versa, também não se pode excluir qualquer abordagem do trabalho científico e interdisciplinar.

Nesta linha de visão Berlin (1991) já defendia que seria uma ilusão, infelizmente muito estendida no pensamento ocidental, achar que o conhecimento se desenvolve dentro de posições nitidamente delimitadas e que todas as perguntas legítimas devem ter uma única resposta verdadeira, não havendo outras opções e, se houverem, seriam consideradas erros.

Diante da afirmação desses estudiosos, é possível considerar que a premissa, sobretudo, é compreender que o conhecimento é um processo que requer uma revisão permanente em cada etapa de construção e apreensão do saber.

2.2 O saber

Para Charlot (2000 p. 86), o saber construído pelo professor em seu cotidiano “está associado ao poder de mobilização e elaboração dos saberes por ele pensado”. Em sua opinião, o saber é uma representação constituída por uma rede de significados, contemplando um mundo de ideias, emoções, percepções e símbolos.

A crença nessa definição sugere que o pensar do professor é condicionado pelas concepções de ensino que contribuem para prática da sua ação docente. Isto é, o professor é um agente que pensa e age seu trabalho como instrumento de formação, que constrói seu saber de forma perene.

De modo geral tem-se consciência de que o saber não é somente um conjunto de informações adquiridas sobre as coisas do mundo, mas também a importância dessas coisas intimamente relacionadas com o sujeito que aprende. Segundo Charlot (2000), existem diferenças entre informação, conhecimento e saber.

Quadro 1 – Informação, conhecimento e saber

Informação	Conhecimento	Saber
Exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”.	Resultado da experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito de qualidades afetivo-cognitivas. Está “sob a primazia da subjetividade”.	O saber é produzido pelo sujeito confrontado com outros sujeitos. Está “sob primazia da objetividade”.

Fonte: Charlot (2000, p. 61)

Através da percepção do autor observa-se que a informação e o saber exigem objetividade. Enquanto a primeira trata a aprendizagem como objeto distante do sujeito, a segunda trata a aprendizagem relacionada com o sujeito. Já o conhecimento são as experiências vividas pelo sujeito. Partindo destas premissas conclui-se que o processo de aprendizagem é, então, uma relação coletiva que envolve todas essas dimensões e ações experimentadas pelo homem.

Na visão de Freire (1996, p. 30) o saber é predeterminado, pois “se aprende aquilo que é dito e apresentado nos discursos”. Para ele é primordial romper modelos estruturados e validados nos livros, nas enciclopédias e nas disciplinas curriculares. O saber deve estar presente em uma busca conjunta e constante de uma meta de conhecimento comum, percebido como inacabado, gerador de diálogo, de questionamento e de respostas. Por existirem essas incertezas, há espaço para se discutir e argumentar.

Considerando a importância de organizar o conhecimento de tal forma que a primazia da objetividade seja transformada em saber, é pertinente complementar esse diálogo apresentando resumidamente a proposta de Tardif (2002, p. 109). Este autor discorre sobre os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais, a seguir especificados:

- I. **Saberes disciplinares:** são os saberes sociais predeterminados. São organizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), integram-se à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela

universidade. Esses saberes são: Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências, entre outras. Todas decorrem de saberes específicos, ratificando a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem.

II. Saberes curriculares: são os programas escolares. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na IES. Mostram o conhecimento organizado e sistematizado por meio do qual a universidade transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser construídas com os alunos.

III. Saberes profissionais ou pedagógicos: consistem nos conhecimentos voltados para as ciências da educação. São pertinentes à formação dos professores desde teorias até métodos pedagógicos. Esses conhecimentos são voltados para a formação científica dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta poderá transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

IV. Saberes experienciais: são os saberes que os professores constroem e colocam em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e o conhecimento que têm do seu ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva em forma de costumes e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Esses saberes não são sistematizados em teorias, são saberes práticos. Formam a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: (1) relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; (2) obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter; e (3) a instituição como meio organizador e composto de funções definidas de tarefa conforme várias visões.

Desse modo, para Tardif (2002) os saberes demandam um conjunto de elementos que estão dispostos no conjunto complexo de ações do professor. São plurais e mediados, provenientes de diversas fontes de natureza e especificidades.

Outros resultados de estudos desenvolvidos por pesquisadores anglo-saxões designam os saberes pela expressão *knowledge base*¹, defendendo a ideia de que

a ação pode ser compreendida de dois pontos de vista: (1) em sentido restrito, são os saberes mobilizados pelos “professores eficientes”, no desempenho de suas atividades de direcionamento da matéria. São considerados saberes validados e incorporados aos programas de formação, conforme afirmam Gauthier *et al* (1998, 1981); (2) já na visão de Tardif (2002) e Lessard (2006), em sentido amplo, os saberes provêm de formações diversas (inicial e contínua, curricular, experiências profissionais, cultura empresarial, e aprendizagem com seus pares).

Pelo exposto nas ideias teóricas aqui defendidas, vale ressaltar que apesar de ser essencial a junção de conhecimento e saberes para a formação do arcabouço educacional, é necessário ter competências adquiridas para tanto.

2.3 A Competência

Existe um universo variado de teorias que tratam aspectos da competência relacionados aos indivíduos.

De acordo com Foucault (2013), a competência está ligada à análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências. Ou seja, é o que se chamou, para distingui-las das outras formas possíveis de história das ciências, a análise da episteme.

(...) A descrição da episteme apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações (FOUCAULT, 2013, p. 230-231)

Le Boterf (2003), em outro exemplo, aborda a competência como não possuindo existência material independente da pessoa que a coloca em ação. Em sua opinião, competência não é um estado de conhecimento que se tem e nem é resultado de treinamento, sem um propósito nada representam.

A competência não é constante. Ela pode e deve variar em função da evolução da situação em que intervém. Supondo a colocação à prova da realidade, a mobilização pertinente aos saberes e das habilidades é progressivamente aprendida.

¹ Sabedoria básica.

Somente ao final de certo período é que o indivíduo poderá ser reconhecido como competente em seu contexto de trabalho (LE BOTERF, 2003, p. 52).

Segundo alguns dos autores franceses que estudam sobre o assunto, a competência não está tão relacionada com as habilidades e outros vieses inerentes ao sujeito, mas sim com a capacidade das pessoas de compreender e de ter certo domínio de novas situações no ambiente de trabalho, determinado por transformações, desafios e imprevisibilidades, demandando dos profissionais uma comunicação clara e eficaz e um foco na resolução dos problemas.

[...] ser competente significa mobilizar os recursos cognitivos entre os quais estão os conhecimentos já adquiridos anteriormente. Isto é, demonstrar, pelas atitudes, respostas inéditas, criativas, inovadoras e eficazes para novos problemas que surgem no dia a dia (PERRENOUD, 2000, p. 98).

Complementando a discussão sobre o tema, Le Boterf (2003) considera que a competência resulta de o saber agir, do poder agir e do querer agir.

O saber agir refere-se a saber fazer e a como mobilizar, integrar recursos e transferir conhecimentos e habilidades em um determinado contexto profissional; o poder agir envolve um contexto facilitador que fornecerá os meios apropriados para a criação da competência: a autoridade para agir, as redes de recursos e a própria organização do trabalho; e o querer agir implica ser encorajado por desafios, por uma auto imagem positiva que fortalece e incentiva a mobilização, e também por um contexto de reconhecimento e confiança, que estimula o indivíduo a assumir riscos (LE BOTERF, 2003, p. 158-161).

Pelo exposto é explícito que a maneira pela qual os autores brasileiros analisam as competências está em concomitância com a visão francesa.

Enquanto Freire (1996) afirma que o professor que pensa certo, tem a capacidade de deixar transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é o discernimento de, intervindo no mundo, conhecer o mundo; Le Boterf (2003) complementa dizendo que a competência é a capacidade de colocar em prática aquilo que

se sabe em determinado contexto, que é marcado pelas relações de trabalho, pela cultura da empresa, por imprevistos e por limitações de tempo e de recursos.

Os autores M. Fleury e A. Fleury (2001), inspirado na obra de Le Boterf (apud 1995) propõem algumas definições sobre a utilizações das competências através dos saberes, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Competências para o Profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações,
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Fleury e Fleury, 2001, p. 188

2.4 A Docência

De acordo com a dedução teórica apresentada por Charlot (2000) resumida no Quadro 1, apresentado neste texto, no âmbito pedagógico o papel principal do professor é transferir o seu saber de forma que a primazia da objetividade atinja os discentes a ponto destes perceberem a importância de estocar as informações recebidas e, desta forma, garanta o aprendizado específico sobre uma determinada disciplina, e por conseguinte transformá-la em saber.

A formação do professor implica que, em qualquer momento, aconteça o exercício da reflexão crítica sobre a prática. No processo do trabalho pedagógico, o professor refaz o seu olhar para futuras práticas. Freire (1996) afirma que:

[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca para o professor ou, mais amplamente, para a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela. Saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a

razão de ser de alguns desses saberes em relação com o modo de ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 31).

Foucault (1977, p.60), propõe uma relação entre o saber e o poder. Para o autor “o saber é o lugar da verdade e da liberdade, ao passo que o poder é a repressão, a interdição”. Ou seja, se o saber liberta o poder reduz ao silêncio.

A verdade não pertence à ordem do poder, já que possui um parentesco originário com a liberdade: eis aí alguns temas tradicionais da filosofia que uma ‘história política da verdade’ deveria resolver, mostrando que nem a verdade é livre por natureza, nem o erro é servo, pois sua produção é inteiramente infiltrada pelas relações de poder.

Ainda na visão do autor, um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada:

o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) e finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220).

Portanto, para Foucault a formação da ciência é resultado de relações entre sujeitos, entre poderes. Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam, é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas (FOUCAULT, 2013, p. 224).

Na opinião de Japiassu (1976, p. 214), é preciso reorientar todo o sistema educacional para a superação das barreiras que impedem os futuros pesquisadores a livre passagem de um domínio do saber a outro, mas também descompartmentalizar sempre mais o próprio espírito do ensino e quebrar os “feudos epistemológicos” que

restringem o horizonte mental e atrofiam as pesquisas inovadoras.

Slomski (2007, p.99) afirma que, O professor não é só professor de uma determinada universidade, é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que ele valoriza para a realização de seu trabalho, em respeito ao processo de construção permanente.

A autora ressalta a importância da interação “professores-alunos” e “alunos-alunos” para que o objetivo de aprendizado seja alcançado.

Os autores TARDIF e RAYMOND propuseram a seguinte síntese sobre a aquisição e a prática dos saberes dos professores:

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215

3.4. Análise

Baseando-se nos estudos dos autores, apresentados nesta análise textual, obtêm-se um direcionamento contemporâneo sobre a competência docente. Partindo-se do

princípio que a construção do saber passeia pela ação do professor, além de entender como se dá ou como se constrói esse conhecimento é, também, tarefa base na formação desse profissional.

No entanto, observa-se que o professor necessita trabalhar de maneira a entrelaçar o conhecimento teórico e o saber adquirido com a práxis e esse é um ponto de conflito quando se aborda a pedagogia nos espaços institucionais, porque existem saberes e saberes.

Um corpo docente competente é o maior patrimônio da instituição. Ele pode ser o instrumento utilizado como diferencial na vantagem competitiva na indústria educacional. Além disso, uma competência docente atinge às expectativas dos discentes, inova no campo de pesquisa, entre outros atributos de valor, contribuindo em concomitância com a instituição na transformação e cumprimento do seu papel na sociedade.

Vale ressaltar que o espaço no ambiente institucional deve ser aproveitado, também, para a troca desses saberes entre: docentes *versus* docentes; docentes *versus* discentes, e por que não dizer discentes *versus* docentes. Levando em consideração que o propósito de aprendizagem, em qualquer etapa, tenha como objetivo transformá-la em saber.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados alcançados através da investigação bibliográfica desenvolvida para esse estudo, foi possível constatar que o processo de aprimoramento dos saberes, intrínsecos no sujeito, está em constante transformação. Desta forma podemos concluir que o professor está em eterno aprendizado.

É notório que ter uma visão sistêmica sobre os saberes do corpo docentes é de suma importância para traçar novas diretrizes sobre suas competências.

Em sua essência, o ambiente de uma IES já possui o privilégio de atribuir sentido e disseminar os saberes. Porém, conforme foi apontado no texto, o foco principal é privilegiar o espírito do ensino e iniciar uma quebra dos “feudos epistemológicos” que inibem o avanço da competência docente.

Portanto, é possível traçar um direcionamento contemporâneo sobre a transformação dos saberes em competência docente, partindo-se dos princípios aqui apresentados, mas entendendo que professor é um mero instrumento facilitador de orientação de seleção de informações, obtenção de conhecimentos e transformação dos saberes em competências essenciais para a formação profissional dos acadêmicos.

Por fim, deve-se observar que esse tema, por ser vasto e complexo, pois atinge todas as áreas acadêmicas, demanda também de investigação de estudos empíricos que explorem questões, como: qual a tática escolhida pelos docentes para aplicar em suas práticas pedagógicas? De que maneira o docente distingue como será o aprimoramento do seu saber? Quais as fontes atuais pelas quais os discentes buscam informações, além da base curricular oferecida pela instituição (para que o professor reúna potenciais de competição, superando as expectativas)? Qual a compatibilidade da realidade das instituições brasileiras em relação ao resto do mundo?

Diante dessas indagações, é possível concluir que este estudo contribui inicialmente para uma gama de pesquisas que devem ser realizadas a *posteriori* cuja finalidade seja contribuir com a melhoria contínua da competência docente.

REFERÊNCIAS

- BERLIN, I. **Limites da Utopia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- C Lessard. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, vol. 5, p.183-196., Ed. Especial, 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas.** Unijui: 1998.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Imago Editora. 1976.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEIS, H. R. "Para uma Reestruturação Interdisciplinar das Ciências Sociais", **Ambiente & Sociedade**, Ano IV, No. 8 (2001).
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- PORTOCARRERO, Vera. Filosofia, história e sociologia das ciências. Cap. 2. Foucault: **A história dos Saberes e das práticas.** Ed. FIOCRUZ. 1994.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.