



CIÊNCIAS HUMANAS

Os Saberes Docentes na Dinâmica pela Profissionalização do Trabalho Docente¹

The Teaching Knowledge In Dynamics For The Professionalization Of Teaching Work

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro²; Terezinha Valim Oliver Gonçalves³

RESUMO

Na compreensão do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, diversos pesquisadores, em âmbito internacional e nacional, dedicaram ou dedicam suas pesquisas à formação de professores, abordando os diversos saberes que compõem a vida profissional, no esforço de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, discutir a prática educativa, e focalizar o professor investigativo, reflexivo, político, dialógico, intelectual. Dessa forma, este artigo busca fazer uma síntese integrativa sobre os saberes docentes, com o objetivo de discutir, em linhas gerais, as relações entre esses saberes no movimento pela profissionalização do trabalho docente. Destaca-se a relevância da produção sobre saberes docentes que nas últimas décadas influenciaram tanto pesquisas quanto políticas de formação e de desenvolvimento profissional de professores no Brasil. Contudo, aponta-se a necessidade de se absorver criticamente toda a produção acadêmica internacional sobre saberes docentes, realizada em contextos educacionais diferentes da realidade brasileira, e de se desenvolver pesquisas sobre a própria realidade escolar.

Palavras-chave: Formação Docente, Profissionalização da Docência, Saberes Docentes.

ABSTRACT

In the understanding of the professionalization movement of teaching and teacher professionalization, several researchers, both internationally and nationally, dedicated or dedicated their research to teacher training, addressing the different knowledge that compose professional life, in the effort to renew the epistemological foundations of the teacher's office, discuss the educational practice, and focus the researcher, reflective, political, dialogic, intellectual teacher. In this way, this article seeks to make an integrative synthesis about the teaching knowledge, with the aim of discussing, in general lines, the relations between these knowledge in the profession professionalization movement. It is important to emphasize the relevance of production on teacher knowledge that in the last decades influenced both research and training policies and professional development of teachers in Brazil. However, it is necessary to critically absorb all the international academic production on teacher knowledge, carried out in educational contexts different from the Brazilian reality, and to develop research on the school reality itself.

Keywords: Teacher Training, Teaching Professionalization, Teacher Knowledge.

¹ Este artigo consiste em parte do texto de pesquisa de doutorado, intitulado Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos por Professores Egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMT, desenvolvida nos anos de 2013 a 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

² UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá/MT – Brasil

³ UFPA – Universidade Federal do Pará, Belém/PA – Brasil.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento reformista da formação inicial de professores da Educação Básica, que buscou refletir sobre a profissionalização docente, iniciou-se na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, e esse movimento se espalhou na Europa francófona, nos países anglo-saxões, e em vários países latino-americanos. De acordo com Diniz-Pereira (2015), entre os princípios comuns desse movimento, destaca-se: compreender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes práticos; conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos; e, por fim, estabelecer parcerias entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

No contexto das discussões desse movimento reformista, várias perspectivas se apresentam, tendo em vista os muitos aspectos que incidem sobre o processo da formação docente. Algumas perspectivas apontam para a necessidade de um Código de Ética para o Magistério, para a atomização dessa formação e suas implicações para a profissionalização da docência, os fundamentos da formação no processo inicial e continuado, a importância da relação entre teoria e prática, e a base de conhecimento⁴, que se constitui o amálgama dessa formação. Na busca por compreender o movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, diversos pesquisadores, em âmbito internacional e nacional, tais como: Shulman (1986, 1987), Nóvoa (1992), Schön (1992), Gonçalves e Gonçalves (1998), Gonçalves (2000), Tardif e Lessard (2009), Pimenta (2012), Tardif (2012), Gauthier *et al.* (2013), dentre outros, dedicaram ou dedicam suas pesquisas à formação de professores, abordando os diversos saberes que compõem a vida profissional em busca de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor⁵, discutindo a prática educativa e focalizando o professor investigativo, reflexivo, político, dialógico, intelectual.

O professor é um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. Nessa perspectiva, Altet (2001) afirma que a principal função da atividade docente é o ensino, que consiste em um processo intencional e interpessoal, que desenvolve, essencialmente, a comunicação verbal e o discurso dialógico, sendo esses utilizados como meios para favorecer, provocar e propiciar a aprendizagem em uma dada situação ou contexto. Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Este fazer aprender ocorre pela mediação e comunicação do professor, que é um profissional da aprendizagem, da regulação interativa da sala de aula e da gestão de condições de aprendizagem.

Na formação profissional de professores, a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de habilidades, de compreensões, de conhecimentos e de disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis, áreas de conhecimento e modalidades de ensino. Mizukami (2004) afirma que essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação

⁴ “Knowledge base” (base de conhecimento) expressão em inglês empregada, frequentemente, em um sentido amplo, podendo englobar todos os saberes do docente necessários e indispensáveis à atuação profissional: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento de si mesmo, cultural entre outros (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 18).

⁵ Para Gauthier *et al.* (2013), essas preocupações não são recentes se for considerar que desde o início do século XIX, muitos pesquisadores desenvolveram projetos em busca de um ensino mais eficiente. Todavia, foi somente nos últimos vinte anos que, na América e na Europa, foram realizadas importantes pesquisas diretamente nas salas de aula, com vistas a descrever a prática docente.

profissional. Todavia, a base de conhecimento é mais limitada na formação inicial e se torna mais aprofundada, flexível e diversificada a partir da experiência profissional.

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, vários pesquisadores se dedicaram a sistematizar e a investigar os saberes docentes. No âmbito internacional, as pesquisas sobre saberes docentes se iniciaram na década de 1980 e, no Brasil, as discussões surgiram a partir da década de 1990, por meio do artigo de Tardif e colaboradores (*Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de um saber docente, em 1991*), publicado na revista Teoria & Educação.

Ao elaborar a síntese da produção acadêmica sobre saberes docentes, inicialmente, se fez a busca da definição da palavra *saber* e foi possível verificar que consiste em uma noção polissêmica, que pode ser usada em diversos modos e diversos contextos. A definição geral de saber para Beillerot (1994): "é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência" apud Altet (2001, p. 28). Para diferenciar *saber* de *conhecimento*, Altet (2001) distingue *informação*, *saber* e *conhecimento*:

A informação é "exterior ao sujeito e de ordem social"; - O conhecimento é "integrado ao sujeito e de ordem pessoal". O saber situa-se "entre dois polos" em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela (p. 28).

Ao definir o saber, Tardif (2012, p. 255): "dá uma noção em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser". Contudo, é importante salientar que diversos textos sobre educação, normalmente, usam os termos *conhecimento* e *saber* sem distinção de significado.

É importante destacar que os saberes docentes são tratados, nas pesquisas, sob expressões, tais como: *knowledge*, em inglês, *savoir* ou *connaissance*, em francês, *saberes* ou *conhecimentos* em português. Diversos estudos abordando a mesma temática a exploram a partir de outras categorias, como: crenças, concepções, competências, pensamentos, representações e metáforas (CUNHA, 2003).

Existe, atualmente, um número significativo de produções a respeito da base do conhecimento, a partir de orientações e de concepções diversas, com uma diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. De acordo com Cunha (2007, p. 32): "o campo de pesquisa dos saberes docentes é imenso e, nos últimos vinte anos, vem se desenvolvendo de maneira exponencial".

Nesse sentido, dado número expressivo de produções a respeito da base de conhecimento, a seguir, esboça-se uma tentativa de diálogo entre quatro pesquisadores representativos desse campo de conhecimento: Shulman (1986, 1987), Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2012), e Pimenta (2012). As obras desses autores, nas últimas décadas, influenciaram tanto pesquisas quanto políticas de formação e de desenvolvimento profissional de professores no Brasil.

2. OS CONHECIMENTOS DOCENTES, NA CONCEPÇÃO DE SHULMAN

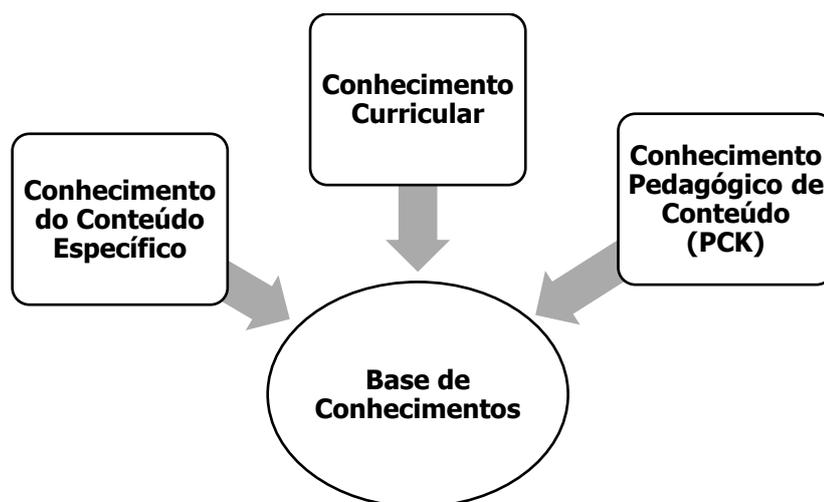
Um dos autores mais citados, internacionalmente, sempre que se discutem os conhecimentos dos professores, é o norte-americano Lee Shulman. Na linha de pesquisa de Shulman (1986, 1987) sobre

conhecimento de professores ganha destaque, entre os conhecimentos docentes, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge) que, segundo o autor, representaria o conhecimento profissional dos professores. O uso da sigla em inglês se justifica pelo fato dessa já ser conhecida na literatura, sendo tratada como sinônimo do próprio conceito.

Shulman (1986) chama a atenção que entre os conhecimentos, que o professor deve possuir, se verifica a vigilância para a importância do Conhecimento do Conteúdo Específico. O autor, como pesquisador do programa Knowledge Base, dedicou-se a investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, quais são as fontes desses conhecimentos, como formam uma base de conhecimentos para a atuação profissional, e como esses refletem sobre a prática pedagógica do professor em uma perspectiva entre os conhecimentos/saberes relacionados ao conteúdo e conhecimentos/saberes relacionados ao processo de ensinar.

Fernandez (2015) defende, com base em Shulman (1986, 1987), que a maior competência do professor é a disciplina, pois o professor é sempre professor de alguma disciplina e essa especificidade transparece, principalmente, no conceito de PCK. Ao utilizar-se da terminologia de conhecimentos necessários aos docentes, Shulman (1986) os distingue em três categorias, de acordo com a Figura 1: de conteúdo específico, pedagógico de conteúdo e curricular.

Figura 1: Base de Conhecimentos na Perspectiva de Shulman



Fonte: Ribeiro (2016), baseado em Shulman (1986)

O conhecimento de conteúdo específico se refere a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Esse está pautado nas compreensões de fatos, de conceitos, de processos, entre outros, de uma área específica. Trata-se assim de um conhecimento próprio da área do conhecimento de que é especialista o professor, por exemplo, a Química. A diferença, para Shulman, entre um químico pesquisador e um químico professor de Química, é que o professor precisa transformar o conhecimento próprio do químico em conhecimento compreensível para o educando, dentro do nível de escolaridade em que este se encontra. Essa diferença é que distingue o professor de seu homólogo na área de conhecimento.

Já o conhecimento curricular é o conhecimento sobre o currículo, isto é, o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um dado nível. Este tipo de conhecimento:

Diz respeito ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais didáticos a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida. Por exemplo, os diferentes modos de trabalhar o assunto átomo com alunos da 5ª série ou com estudantes de 1ª colegial: a complexidade, a profundidade e a própria linguagem empregada em cada uma dessas situações certamente serão diferentes (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 110).

O conhecimento pedagógico de conteúdo - PCK é um tipo de conhecimento, em que o professor transforma o conteúdo específico em situações de ensino-aprendizagem. Utiliza-se de analogias, demonstrações, experimentações, ilustrações, exemplos e representações, inclusive aplicando a sequenciação, que implica expor os conteúdos de um mesmo assunto em diferentes tópicos. Nesse contexto, a competência pedagógica está atrelada a um conteúdo específico, que é transformado, levando em consideração as dificuldades dos educandos com esse conteúdo, o contexto, os objetivos, os modos de avaliação, as estratégias instrucionais, o currículo, entre outros.

Neste sentido, Gonçalves e Gonçalves (1998) evidenciam que:

[...] este é o tipo de conhecimento que permite ao professor perceber quando um tópico é "mais fácil ou difícil", quais experiências anteriores os alunos possuem e as relações possíveis a serem estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 109).

De acordo com Mizukami⁶ (2004), o PCK é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo, sendo de sua autoria e aprendido no exercício profissional. Concorda-se com a autora, mas é possível complementar que o PCK deve ser estimulado e trabalhado nos cursos de formação inicial, bem como nas disciplinas de Estágio Supervisionado, nas regências de Ensino Fundamental ou Médio, por exemplo, ou disciplinas como práticas de ensino em atividades de aulas simuladas, minicursos, atividades experimentais, entre outros. Dessa forma, o licenciando poderá se instrumentalizar para fazer a mediação didática do conhecimento do conteúdo específico para o conhecimento pedagógico de conteúdo – PCK, com o acompanhamento e orientação do professor formador desses licenciandos. Compreende-se, também, que existe certo "macete pedagógico" para se ensinar determinados conceitos do conhecimento do conteúdo específico, por exemplo, que só no contexto da experiência profissional o professor vai se aperfeiçoar.

A forma como Shulman (1986) se refere ao saber da experiência, embora não trabalhe com este conceito, é proposta pela classificação que esse autor faz dos conhecimentos necessários para os professores, e que chama de *teacher knowledge* (saber dos professores? Saber docente?). O autor coloca três categorias de apresentação do conhecimento: proposicional, de caso e estratégico.

⁶ Mizukami (2004) salienta que embora Shulman não coloque em forma destacada o *conhecimento da experiência* como categoria de base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

O conhecimento proposicional se manifesta de três maneiras no ensino: ocorre pela apresentação de princípios, máximas e normas. Segundo Monteiro (2001):

Os **princípios** são oriundos das pesquisas empíricas; as **máximas** são oriundas da prática, não possuem confirmação científica (ex.: quebre um pedaço de giz antes de escrever para evitar que ele provoque ruídos no quadro); as **normas** referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade etc.; eles não são teóricos nem práticos, mas sim normativos. Ocupam a essência do que o autor chama de saber dos professores. Eles guiam o trabalho do professor porque são eticamente ou moralmente corretos (MONTEIRO, 2001, p. 136) [grifo da autora].

Para Shulman (1986), a forma útil de apresentar o conhecimento é o que ele chama de *conhecimento de caso*. Neste contexto, quando o professor apresenta o conteúdo na forma de casos, o mesmo favorece a articulação entre teoria e a prática, pois ambas estão fortemente entrelaçadas em um relato de caso. Nessa mesma linha, Gonçalves e Gonçalves (1998) corroboram que:

O conhecimento de caso é o conhecimento específico de um evento muito bem documentado e ricamente descrito. Enquanto casos em si são relatos de eventos ou sequências de eventos, o conhecimento que eles representam é que fazem deles casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu – completados com contextos particulares, pensamentos e sentimentos. Por outro lado, eles podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes, uma proposição mais abstrata ou uma reivindicação mais teórica (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 112).

A terceira categoria é o conhecimento estratégico que se refere ao modo como o professor age em situações dramáticas e contraditórias. Esse conhecimento, de modo geral, se manifesta em situações práticas reais de sala de aula, em que o professor tem que tomar uma decisão no momento da sua ação docente entre princípios contraditórios que possam aflorar. Esse conhecimento não é ensinado na universidade, mas é aprendido no contexto da prática profissional. Para essa aprendizagem, parece evidente a concorrência, até mesmo de modo não consciente, de casos e exemplos previamente vividos/conhecidos (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998).

Ao sintetizar as concepções de Shulman (1986, 1987) sobre os conhecimentos/saberes necessários à atuação docente pode-se inferir que o referido autor valoriza o conhecimento de conteúdo específico, mas enfatiza que o professor precisa pedagogizar esse conteúdo específico de modo a fazer com que os seus educandos consigam entendê-lo. Para tanto, o professor precisa dominar e transformar muito bem os conhecimentos da base em PCK.

3. OS SABERES DOCENTES, NA COMPREENSÃO DE GAUTHIER ET AL.

Ao partir da afirmação de que o ensino é um ofício universal, que possui uma longa história que remonta à Grécia antiga, Gauthier *et al.* (2013) sustentam que, atualmente, este ofício ainda se mantém desempenhando um papel fundamental para as sociedades contemporâneas. Os autores usam a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que apesar desta longevidade do ofício, sabe-se muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes.

Para Gauthier *et al.* (2013), de fato, mal se conseguem identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e apenas se está começando a compreender como ocorre a interação entre alunos e o educador. Nesse contexto, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita enfrentar dois obstáculos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

O *ofício sem saberes* diz respeito à atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Explicam que “na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos nesse ofício” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 20). Enfatiza-se, também, que se faz necessário retomar certas ideias preconcebidas, que contribuem para o enorme erro de manter o ensino em uma cegueira conceitual, ideias que, por exemplo, para ensinar basta apenas transmitir o conteúdo, sendo suficiente, portanto, conhecer o conteúdo, ou apenas ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ou ainda basta ter experiência e cultura.

Já os *saberes sem ofício* têm sua origem nos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, e muitos desses conhecimentos, segundo os autores, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do magistério. Buscou-se formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que esse não mais encontra correspondente com a realidade. Dessa forma, os saberes construídos em centros acadêmicos nem sempre refletem a realidade do professor, uma vez que a atuação desse profissional ocorre em sala de aula, na qual estão presentes muitas variáveis, que podem vir a interferir no processo ensino-aprendizagem e exigem que o professor tome decisões, que podem ser baseadas em sua intuição e não em conhecimento acadêmico.

Diante dessas constatações acerca da distinção entre a formação e a realidade prática se encontra, no dizer dos autores, uma desprofissionalização da atividade docente:

[...] ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 27).

Perante essa exposição se identifica um grande desafio para a profissionalização docente em evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Esses autores admitem que as pesquisas já revelem a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e propõem um *ofício feito de saberes*. Neste sentido, o conhecimento do repertório próprio ao ensino contribui para acabar com ideias negativas preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 25).

Gauthier *et al.* (2013) realizaram estudos e pesquisas sobre o ensino com o objetivo de identificar as convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, com o objetivo de formular problemáticas, de examinar as implicações, de avaliar resultados e de esboçar uma teoria geral da pedagogia.

Nesta perspectiva, os autores concebem o *ensino* como a mobilização de vários *saberes* que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abasteceria para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. E categorizam os saberes de duas formas: o saber privado e os saberes públicos.

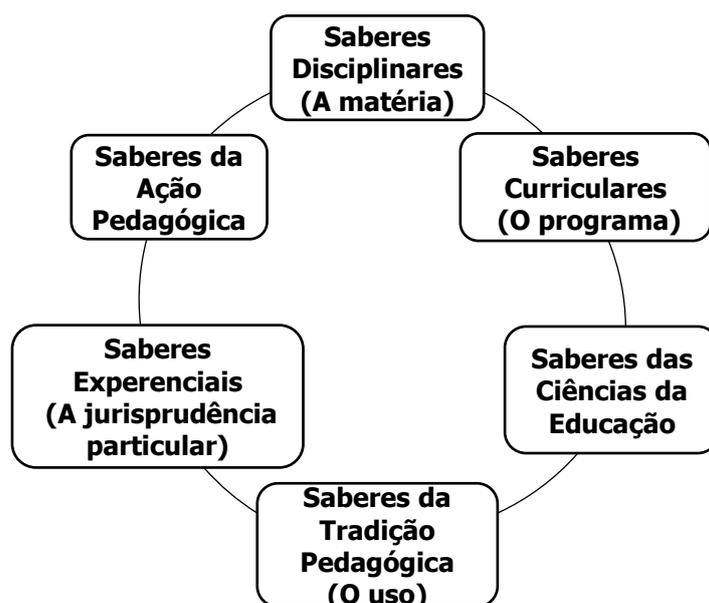
O saber privado é o saber experiencial, o qual:

É construído na prática pelos docentes no exercício profissional e que não chega a ser socializado e validado pelo coletivo de professores. É um saber que, por se originar do convívio diário na sala de aula, sofre restrições, principalmente nos meios acadêmicos (GONÇALVES, 2000, p. 27).

Para Gauthier *et al.* (2013), mesmo que o professor viva várias experiências das quais tira proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Os autores complementam que cada professor sozinho, em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam. Neste sentido, o que limita o saber experiencial “é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificáveis por meio de métodos científicos” (p.33).

Já os saberes públicos, de acordo com Gauthier *et al.* (2013), são saberes oriundos dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Para os autores, é muito mais interessante conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, de acordo com a Figura 2, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino em sala de aula.

Figura 2: O Reservatório de Saberes em Gauthier *et al.*



Fonte: Ribeiro (2016), baseado em Gauthier *et al.* (2013)

Os saberes disciplinares se referem aos “saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, aos conhecimentos por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29).

Os conhecimentos produzidos na sociedade são organizados em forma de disciplinas e utilizados nas instituições de ensino. O professor, que atua em sala de aula, não produz o saber disciplinar, todavia, ao ensinar, utiliza-se de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores. Para ensinar determinada disciplina, o professor precisa ter conhecimento sobre o conteúdo trabalhado e, nesse processo, são utilizados inúmeros exemplos ou analogias para facilitar a compreensão dos saberes disciplinares. Sabe-se que as analogias não são frutos dos saberes disciplinares, mas produzidos pelo

professor no contexto específico do ensino de sua disciplina em sala de aula. Nesta perspectiva, cada professor adapta o saber disciplinar conforme o seu próprio conhecimento ou de acordo com a realidade dos seus educandos.

Os saberes curriculares, na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013), são os saberes que a escola, como instituição, seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e esses são transformados em um corpus, que será ensinado nos programas escolares. De acordo com os autores:

No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores. O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31).

Os saberes das ciências da educação, para Gauthier *et al.* (2013), são determinados conhecimentos profissionais que todos os professores adquiriram, durante a sua formação ou em seu trabalho que, embora não os ajudem diretamente a ensinar, informa-os a respeito de várias facetas da educação de um modo geral e do seu ofício. Para os autores, esse tipo de saber permeia a maneira do professor existir profissionalmente e exemplificam que:

O professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma ideia da evolução de sua profissão, e dominam determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência dos jovens, a diversidade cultural, etc. Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31).

Sobre os saberes da tradição pedagógica, Gauthier *et al.* (2013) afirmam que estes passaram a ser considerados a partir do século XVII, quando se estrutura uma nova maneira de fazer a escola, e dizem que:

(...) Essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de “a tradição pedagógica”. Ela chegou até nós e povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também boa parte das escolas atuais (...) é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação de escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32).

Por fim, os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Para os autores, “os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33).

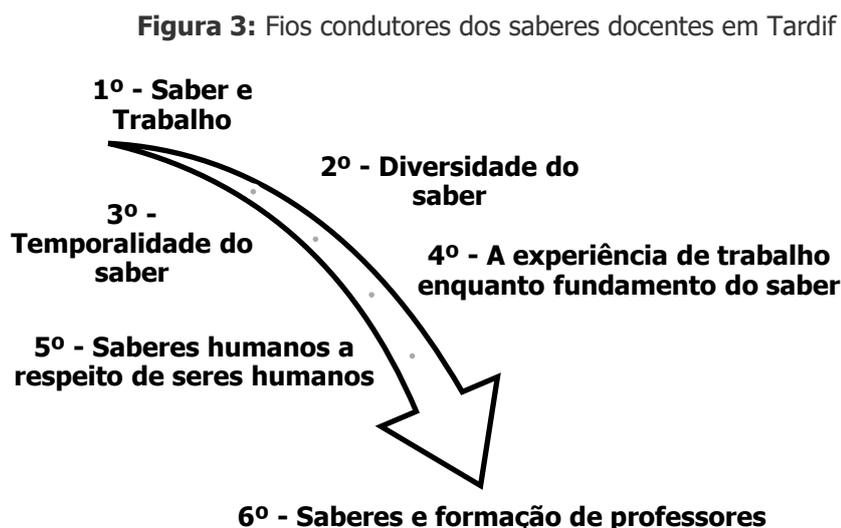
Gonçalves (2000) explicita que, como formadores de professores, percebe-se que a dicotomia entre os saberes públicos e privados parece ser uma prática usual nas universidades e nos demais níveis de ensino. O autor afirma que:

Na verdade, a relação entre o saber público e saber privado não tem sido trabalhado ou explorado em nenhum programa do qual o docente participa, desde o programa de formação inicial aos programas de pós-graduação (especialização, mestrado doutorado). E o fato de não ser trabalhada em nenhum dos níveis de ensino vem sendo apontado como uma das prováveis causas da crise e do fracasso do Ensino Fundamental e Médio, e dos cursos universitários, em especial, dos cursos de licenciatura (GONÇALVES, 2000, p. 28).

Neste sentido, Gonçalves (2000) complementa que *a pesquisa* tem sido apontada por Fiorentini *et al.* (1998), e aqui complementa-se com estudos de Maldaner (2006) como aquela que permite a construção de um elo de ligação entre a teoria (saber público) e a prática (saber privado).

4. OS SABERES DOCENTES, DE ACORDO COM TARDIF

Os saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2012), tratam de uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, dentre outros, e são ao mesmo tempo os saberes do próprio professor. Nesse sentido, o autor propõe seis fios condutores que procuram situar os saberes docentes entre a perspectiva individual e o social, entre o professor e o sistema no qual atua. Esses fios estão apresentados na Figura 3.



Fonte: Ribeiro (2016), baseado em Tardif (2012)

O primeiro fio condutor diz respeito ao *saber e trabalho*, refere-se que o saber do professor deve ser compreendido em seu ambiente profissional, sendo as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem subsídios para enfrentar e solucionar situações cotidianas em sala de aula. O segundo fio condutor é a *diversidade do saber*, e esse fio mostra que o saber do professor é plural, e esse pluralismo de saberes provêm de diversas fontes, por exemplo:

[...] alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados às instituições (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades e etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc. (TARDIF, 2012, p.19).

O terceiro fio condutor é a *temporalidade do saber*, pois entende que o saber do professor é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida, o autor argumenta que para ensinar é preciso aprender ensinar e isso acontece com o tempo, progressivamente à realização do trabalho docente.

A *experiência do trabalho enquanto fundamento do saber*, como o quarto fio condutor, mostra que os saberes provindos da experiência do trabalho se constituem o alicerce da prática e das competências profissionais, e o professor ao ensinar mobiliza uma ampla variedade de saberes reutilizando-os no trabalho para transformá-los e adaptá-los para e pelo trabalho.

O quinto fio condutor, envolve *saberes humanos a respeito de seres humanos*, foca a ideia do trabalho docente como interativo, um trabalho em que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.

No sexto e último fio condutor, *saberes e formação profissional*, os saberes são decorrentes de saberes anteriores e o autor expõe a necessidade de repensar a formação docente, na qual se deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Considerando que esses saberes são formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, e que são provenientes de diversas fontes, e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2012) os classifica tipologicamente em: *saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Apresenta-se a seguir a distinção desses saberes.

Os saberes da formação profissional dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, como as escolas normais, faculdades e institutos de educação. Tardif (2012, p. 19) afirma que: "o saber profissional está na *confluência* de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educacionais, das universidades, etc" [grifo nosso].

Os saberes disciplinares são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, saberes esses dos quais dispõe a sociedade, tais como se encontram atualmente, ou seja, integrados nas universidades, no interior de faculdades e de cursos distintos sob forma de disciplinas. Nas palavras do autor:

Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura e etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2012, p. 38).

No que se refere aos saberes curriculares são esses que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita. "Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2012, p. 38)".

No que concerne aos saberes da experiência, de acordo com Tardif (2012), esses são saberes constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. Tais saberes se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (isto

é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão enfrentar os condicionantes indispensáveis da profissão.

Nesta perspectiva:

Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 49).

Tardif (2012) propõe, então, um modelo tipológico, apresentado no Quadro 1, para identificar e classificar os saberes docentes na tentativa de dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando os saberes com os lugares nos quais os professores atuam, com seus instrumentos e experiência de trabalho, considerando que o desenvolvimento profissional está associado as especificidades de suas origens, suas fontes sociais e lugares de aquisição e os seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1: Os saberes docentes em Tardif

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 profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, 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, a 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, 2012, p.63

Todos esses saberes acima identificados são realmente utilizados pelos professores, no contexto de sua profissão e na sala de aula, de acordo com Tardif (2012). O autor evidencia que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos e elaborados diretamente por eles, e que vários desses saberes são exteriores ao ofício de ensinar, provindo esses saberes de lugares sociais anteriores a carreira docente profissional ou mesmo situados fora do trabalho cotidiano. Nesse sentido, o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da

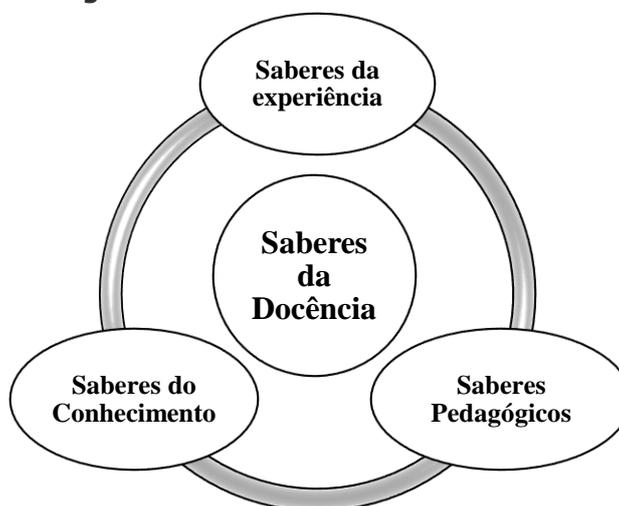
sociedade, da história de vida individual, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros.

5. OS SABERES DOCENTES, NA PERSPECTIVA DE PIMENTA

Ao tratar sobre os saberes dos professores, Pimenta (2012) faz referência à construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado, e essa identidade se constrói, a partir da significação social da profissão, da revisão permanente desses significados sociais, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que sempre permanecem significativas.

A mobilização dos saberes docentes, referidos por Pimenta (2012), como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Nessa perspectiva, a autora indica que esses saberes são constituídos por três categorias, como mostra a figura 4, e essas categorias identificam o que é necessário saber para ensinar:

Figura 4: Saberes da Docência em Pimenta



Fonte: Ribeiro (2016), baseado em Pimenta (2012)

Ao que denomina saberes do conhecimento, a autora incorpora os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif (2012), e dá um destaque aos *saberes da experiência*, destacando tais saberes em dois níveis: os saberes da experiência dos estudantes em curso de formação inicial para professores, construídos durante a vida escolar e os saberes dos professores, que são produzidos no trabalho pedagógico cotidiano. Pimenta (2012) destaca que há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos e enfatiza que há necessidade de considerar a prática como ponto de partida e de chegada e de se reinventarem os saberes pedagógicos, a partir da prática social, para superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa síntese integrativa acerca de saberes docentes foi possível identificar que, embora Shulman (1986, 1987), Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2012), e Pimenta (2012) possam realizar abordagens teóricas distintas em suas pesquisas, pode-se reconhecer que há pontos de aproximação

quando, por exemplo, Tardif (2012) trabalha com o conceito de *saber da experiência*, Shulman (1986, 1987) com o conceito de *conhecimento pedagógico de conteúdo*, e Gauthier *et al.* (2013) com o conceito do *saber da ação pedagógica*, e Pimenta (2012) com o *saber pedagógico*, ou seja, o conteúdo específico reelaborado, por professores, para ser ensinado aos alunos.

A seguir, apresenta-se uma síntese das tipologias dos saberes, por meio da Figura 5:

Figura 5: Tipologia dos Saberes Docentes



- **Shulman (1986, 1987)**
 - Conhecimento do Conteúdo específico
 - Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
 - Conhecimento Curricular
- **Gauthier *et al.* (2013)**
 - Saberes Disciplinares
 - Saberes Curriculares
 - Saberes das Ciências da Educação
 - Saberes da Tradição Pedagógica
 - Saberes Experienciais
 - Saberes da Ação Pedagógica
- **Tardif (2012)**
 - Saberes da Formação Profissional
 - Saberes Disciplinares
 - Saberes Curriculares
 - Saberes da Experiência
- **Pimenta (2012)**
 - Saberes da Experiência
 - Saberes do Conhecimento
 - Saberes Pedagógicos

Fonte: Elaboração dos autores, baseado em Shulman, Gauthier, Tardif e Pimenta

E se apresenta a classificação e particularidades das pesquisas sobre saberes docentes dos autores pesquisados no Quadro 2:

Quadro 2: Classificação e Particularidades das Pesquisas sobre Saberes Docentes

Shulman	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento que os professores têm de conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam em ensino.
Gauthier <i>et al.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício feito de Saberes. • Constituir Teoria Geral da Pedagogia.
Tardif	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemologia da Prática Profissional dos Professores. • Ênfase no Trabalho Docente.
Pimenta	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização dos saberes da docência. • Construção da identidade profissional dos professores.

Fonte: Elaboração dos autores, baseado em Shulman, Gauthier, Tardif e Pimenta.

Tardif (2012) alerta que os pesquisadores universitários, que propõem ou querem estudar os saberes profissionais⁷ da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na

⁷ Para pesquisar os saberes profissionais Tardif (2012) propõe o conceito de *Epistemologia da Prática Profissional* que, de acordo com o autor, é o estudo dos conjuntos de saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas.

universidade, largar seus computadores e ir diretamente aos lugares onde esses professores estão trabalhando, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, entre outros, para ter a compreensão efetiva de como esses saberes dos professores são integrados concretamente nas tarefas profissionais.

Todavia, destaca-se a necessidade de se absorver criticamente toda essa produção acadêmica realizada em contextos educacionais muito diferentes da realidade brasileira, com exceção de Pimenta (2012), e claro, de se desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar brasileira. E, para além da defesa da indissociabilidade entre teoria-prática na formação de professores, defender também o princípio da indissociabilidade entre formação e trabalho docente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs). **Formando Professores Profissionais**. 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, Belém, v.1, 2007, p. 31-39.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. n.03, v. 24, 2015, p. 143-152.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Professores de Ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, 2015, p. 500-528.

FIORENTINI, Dario *et al.* Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos. In: FIORENTINI, Dario *et al.* (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. 1.ed. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1998, p. 307-335.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores: O Caso dos Professores de Matemática da UFPa**. 2000. 206 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões Sobre uma Prática Docente Situada: Buscando Novas Perspectivas Para a Formação de Professores. In: FIORENTINI, Dario *et al.* (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. 1.ed. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1998, p. 105-133.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria. n.02, v. 29, 2004, p. 33-49.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001.p. 121-142.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos pelos professores egressos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em Química da UFMT**. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), REAMEC, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

SHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, n.01, v. 57, 1987, p. 1-22.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org). **O Ofício de Professor História, Perspectivas e Desafios Internacionais**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M., et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v.1, n. 4, 1991, p. 215-233.

Submissão: 29/04/2018

Aceito: 16/07/2018