


SABERES DA DOCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO PLURAL, SITUADA E PERMANENTE

**TEACHING KNOWLEDGE: A PLURAL, SITUATED AND PERMANENT
CONSTRUCTION**

**ENSEÑAR EL CONOCIMIENTO: UNA CONSTRUCCIÓN PLURAL, SITUADA Y
PERMANENTE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-065>

Data de submissão: 08/09/2025

Data de publicação: 08/10/2025

Fernanda Borges de Andrade

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: fernanda.andrade@uftm.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5716-9120>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9225235743763794>

Rodrigo de Andrade Sá Santos

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: d202210054@uftm.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4909-7179>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9301387051854370>

Váldina Gonçalves da Costa

Doutora em Educação Matemática

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7764>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7394812434585566>

Patrícia Ferreira dos Santos

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

E-mail: patriciafds27@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7418-6739>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4261063821354643>

Flávia Helena Pereira

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

E-mail: flaviahelenapereira1@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6438-6972>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8488222410731071>

RESUMO

O presente estudo tem como foco discutir a formação e saberes docentes como processo contínuo e dinâmico. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo identificar contribuições de autores de referência na área como Tardif (2000; 2004; 2011), Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2001; 2004; 2005). Discutir tais ideias, a partir de um referencial teórico, amplia o nosso olhar sobre formação docente e os saberes dos professores, bem como auxilia a análise crítica de políticas públicas para a formação inicial, permanente e continuada de professores. Ao longo do estudo, percebe-se que os professores não apenas são produzidos pelo seu trabalho, como também o produzem. Fazem isso ao dar sentido às experiências provenientes do exercício de sua profissão e da convivência com aqueles que fazem parte do seu cotidiano de trabalho, produzindo conhecimentos, saberes, norma de conduta, formas de ser e de fazer o próprio ofício docente.

Palavras-chave: Saberes. Desenvolvimento Profissional. Docência. Identidade Docente.

ABSTRACT

This study focuses on discussing teacher education and knowledge as a continuous and dynamic process. To this end, we conducted bibliographic research to identify contributions from leading authors in the field, such as Tardif (2000; 2004; 2011), Gauthier (1998), and Shulman (1986; 2001; 2004; 2005). Discussing these ideas, based on a theoretical framework, broadens our perspective on teacher education and teacher knowledge, as well as aids the critical analysis of public policies for initial, permanent, and continuing teacher education. Throughout the study, we realize that teachers are not only produced by their work, but also produce it. They do so by giving meaning to the experiences arising from the exercise of their profession and from interacting with those who are part of their daily work, producing knowledge, understandings, standards of conduct, and ways of being and practicing the teaching profession itself.

Keywords: Knowledge. Professional Development. Teaching. Teaching Identity.

RESUMEN

Este estudio se centra en la discusión de la formación y el conocimiento docente como un proceso continuo y dinámico. Para ello, realizamos una investigación bibliográfica para identificar las contribuciones de autores destacados en el campo, como Tardif (2000; 2004; 2011), Gauthier (1998) y Shulman (1986; 2001; 2004; 2005). El análisis de estas ideas, basado en un marco teórico, amplía nuestra perspectiva sobre la formación y el conocimiento docente, además de facilitar el análisis crítico de las políticas públicas para la formación inicial, permanente y continua del profesorado. A lo largo del estudio, nos damos cuenta de que los docentes no solo se forman a través de su trabajo, sino que también lo producen. Lo hacen al dar sentido a las experiencias que surgen del ejercicio de su profesión y de la interacción con quienes forman parte de su quehacer diario, generando conocimiento, comprensión, normas de conducta y formas de ser y ejercer la profesión docente.

Palabras clave: Conocimiento. Desarrollo Profesional. Docencia. Identidad Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui-se como um processo contínuo, dinâmico e complexo, no qual teoria e prática se entrelaçam na construção da identidade profissional. Nesse percurso, os saberes docentes se apresentam como um conjunto plural e heterogêneo de conhecimentos, experiências e competências que fundamentam o exercício da profissão. Conforme Tardif (2004), esses saberes não se restringem à formação inicial, mas resultam de um processo histórico e social de aprendizagem que envolve a prática cotidiana.

Nessa mesma direção, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa requer um saber agir situado, em diálogo com o contexto, demandando postura reflexiva e crítica. Assim, compreender a formação e a prática docente a partir de uma perspectiva colaborativa permanente é condição essencial para consolidar uma docência que se constrói na relação entre universidade, escola e comunidade. Seja qual for a área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Conhecimento, este, construído na formação inicial e aprimorado na prática diária da profissão.

A forma com que o indivíduo se relaciona com o outro e seu conhecimento de mundo são situações formativas, por isso o conhecimento profissional do professor será um conjunto de saberes teóricos e experienciais que se expressam em um saber agir de acordo com a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo. (Freire, 1996).

O que se constata é que há muito de subjetivo na formação de um profissional, principalmente quando se trata de um professor, pelo fato de ser alguém que, mesmo que ainda não tenha qualquer experiência docente, tem vivências no magistério como aluno. Por este motivo o espaço da graduação precisa se constituir numa oportunidade de reeducação, de revisão, de questionamentos, de reelaboração, de apropriação e de internalização com forte participação do sujeito no próprio processo de formação.

Enquanto as pesquisas sobre quais conhecimentos, habilidades e qualidades são necessárias na constituição de um professor competente remontam a Dewey, no início do século XX, a valorização da prática docente segue a perspectiva de Donald Schön que propõe a formação profissional baseada em uma epistemologia da prática. Duas perspectivas fundamentais para a discussão neste estudo.

Discutir sobre tais ideias, a partir de um referencial teórico, amplia o nosso olhar sobre formação docente e os saberes dos professores, bem como auxilia a análise crítica de políticas públicas para a formação inicial, permanente e continuada de professores. Por esta razão trazemos, neste trabalho, algumas contribuições de autores de referência na área como Tardif (2000; 2004; 2011),

Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2001; 2004; 2005), por serem eles os autores que introduziram essa temática no Brasil.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE TARDIF

Nesta discussão, uma das principais referências que envolve a formação de docentes é o professor Tardif é autor fundamental, pesquisador e diretor do *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* (CRIFPE), *Université Laval – Faculté des Sciences de l'Éducation/Université de Montreal – Quebec, Canadá*.

Suas pesquisas abordam o ensino e a formação de professores, trabalho e conhecimento profissional docente. Trata-se de um pesquisador que coloca os saberes docentes em relação direta com o trabalho na escola e na sala de aula. Define-os como sendo saberes que são utilizados pelos professores em decorrência das necessidades de seu trabalho e do contexto histórico-social enfatizando que “[...] não se trata de um saber *sobre* o trabalho, mas de um saber *do* trabalho” (Tardif, 2004, p. 17).

No quadro a seguir, trazemos um resumo de como o autor classifica os saberes docentes:

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

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que correspondem às teorias da educação e aos saberes da pedagogia e são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Relacionam-se às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados
Saberes Disciplinares	Referem-se aos conteúdos reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). São produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica, que possibilita seu acesso por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	Apresentam-se sob a forma de programas escolares contendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem ter como norteadores em suas aulas. Relacionam-se à forma como as instituições educacionais gerem os conhecimentos socialmente produzidos que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).
Saberes Experienciais	São os saberes provenientes da prática profissional dos professores. São saberes 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, portanto, não são sistematizados e nem ensinados formalmente porque surgem do cotidiano do professor e se incorporam à sua prática como um saber-fazer e saber ser próprio.

Fonte: TARDIF (2004).

Lembrando que os saberes subsidiam a ação prática, mas, ao mesmo tempo, se formam, reelaboram-se e se reestruturam a partir dela. Isso porque é na prática educativa que são aplicados, testados e legitimados, num processo dinâmico que faz com que se origine também por meio dela. A prática vai propiciar ao professor exercitar a teoria de modo a agir e tomar decisões, fazendo escolhas e redirecionando o seu trabalho pedagógico de acordo com cada contexto e suas necessidades.

Deste modo, a formação inicial precisa capacitar o professor para que assuma uma identidade profissional emancipadora, com perfil de pesquisador, de busca incessante pelo conhecimento para que esteja preparado para superar as dificuldades surgirão durante o processo de ensino e aprendizagem.

Cardoso, 2012, (p. 286) esclarece que os saberes experienciais se tornam os mais valorizados porque são aqueles que o professor produz, controla e legitima no exercício cotidiano de sua função. Precisa desenvolver capacidades de interpretação e de improvisação para agir diante de cada situação e, à medida que obtém resultados satisfatórios, transforma essas estratégias de sucesso em alternativas para a solução de episódios semelhantes, desenvolvendo, desta forma, um *habitus*¹ específico da sua profissão.

Sobre os saberes docentes na concepção de Tardif, Cardoso et al (2012, p. 4), coloca:

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores não é restrito à mera função de transmissão de conhecimentos já constituídos e sim, um “amálgama” de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Nessa perspectiva, fica claro porque o autor considera que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano (Tardif, 2002, p. 36).

Essa é a justificativa que o autor apresenta para que sejam consideradas inúteis as tentativas de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem

¹ O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Cardoso (2012, p. 286) nos traz uma interessante definição de *habitus* como sendo “certas disposições adquiridas na e pela prática real”.

isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Recomenda-se que sejam ponderados todos esses critérios em conjunto e que se problematize as relações existentes entre eles para que seja possível produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores.

Por isso não é possível analisar a prática de professores sem considerar suas vivências pessoais, as singularidades do contexto em que atuam e suas condições de trabalho, motivo pelo qual nossa pesquisa exige - além do acompanhamento da rotina de trabalho em sala de aula - momentos de conversas com os participantes em busca de conhecer como têm construído sua prática docente e qual as importâncias dão a elas.

3 SABERES DOCENTES SEGUNDO GAUTHIER

Outra importante referência para o debate sobre a formação docente que trazemos é Gauthier, que se alinha aos estudos de Tardif ao destacar a forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, como temos procurado evidenciar neste trabalho.

Clermont Gauthier é professor titular na Faculdade de Ciências da Educação na Universidade Laval e com seus colaboradores realizou estudos das pesquisas sobre o ensino no intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, buscando examinar as implicações dessas investigações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia.

Esse autor se preocupa com o fato de que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino porque, ao “[...] contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (Gauthier, 1998, p. 20).

Gauthier também acredita que historicamente os professores não tiveram oportunidade de revelar e discutir sobre os saberes específicos de sua profissão, mantendo seu cabedal de conhecimentos a esse respeito como segredo da sala de aula, isso oportunizou ao senso comum produzir ideias a respeito de quais seriam os saberes necessários para uma pessoa ensinar a outra. Preponderou nessa situação a ideia de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter dom ou talento para a profissão, uma boa dose de bom senso, agir de acordo com a própria intuição, ter experiência e cultura. Por serem premissas aplicáveis a qualquer outra profissão, mesmo àquelas que não conseguem abranger a complexidade que envolve a ação de um professor, a docência seria, nesta perspectiva, um “ofício sem saberes” (Gauthier, 1998, p. 25).

Concordamos com Gauthier (1998, p. 25) quando esclarece que não pretende afirmar que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura não sejam essenciais no exercício da atividade

docente, apenas considera que “[...] tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”, reforçando a manutenção de um ofício sem saberes.

O segundo obstáculo aos saberes sem ofício tem sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos ligados à necessidade de se determinar cientificamente que saber é específico à tarefa de ensinar acabou gerando outra situação que em nada contribui para a formalização de um saber específico da profissão porque foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Durante décadas os pesquisadores dos mais variados lugares do mundo se esforçaram para transformar a pedagogia em uma ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Para ensinar o pedagogo ou professor necessitava conhecer os princípios dessas ciências e aplicá-los em sala de aula para conseguir solucionar os problemas que encontrasse no seu cotidiano. O grande equívoco desse processo é que “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (Gauthier, 1998, p. 25).

Acabaram não considerando a situação real do professor em sala de aula e, portanto, não se dirigiram ao professor real, cuja atuação é repleta de variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (Gauthier et al, 1998, p.27).

Para o autor, esses obstáculos acabaram contribuindo para a desprofissionalização da atividade docente, reforçando nos professores a ideia de que a pesquisa produzida nas universidades seria incapaz de lhes fornecer algo realmente útil e que, desta forma, era preferível que se apoiassem na experiência pessoal ou no bom senso.

Gauthier (1998) alerta que a profissionalização docente só poderá ocorrer se forem evitados esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Admite que as pesquisas já têm revelado a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que destacam a característica plural do saber docente e propõe um ofício feito de saberes.

Ainda o autor, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino e

apresenta uma classificação para os saberes docentes que se assemelha àquela apontada inicialmente por Tardif (2004).

Gauthier (et al, 1998, p. 7) acrescentam a essa classificação o saber da ação pedagógica, que seria um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, “[...] resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula”. (2006, p. 7).

Abaixo, apresentamos o Quadro 2 que procura sintetizar, segundo os estudos de Gauthier, os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores:

Quadro 2: O reservatório de saberes

Saberes disciplinares	Referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. (A matéria)
Saberes curriculares	Relativo à transformação da disciplina em programa de ensino. (O programa)
Saberes das Ciências da Educação	Referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.
Saberes da tradição pedagógica	Relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial. (O uso)
Saberes experienciais	Correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão.
Saberes da ação pedagógica	Referente ao saber experiencial tornado público e testado. (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Fonte: GAUTHIER [et al], 1998, p. 29.

De acordo com Gauthier os saberes disciplinares são produzidos por pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas de conhecimento e, embora os professores não estejam envolvidos no seu processo de produção, eles é que irão extrair desses saberes aquilo que é importante para ser ensinado. Segundo Cardoso (2012, p. 10) para Gauthier o que diferencia o professor de um leigo que entenda e se interesse pelo assunto que é seu objeto de ensino é o fato de “[...] conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino”.

Gauthier (1998) compreende como saberes curriculares os conhecimentos a respeito dos programas escolares e esclarece que, embora os professores não tenham influência direta na criação dos programas escolares, é necessário que tenham conhecimento a respeito deles como parte dos seus saberes. Os programas trazem conhecimentos, saberes produzidos e legitimados socialmente que são

selecionados e transformados em conhecimentos escolares por instâncias administrativas superiores ou por especialistas em diversas áreas de conhecimento. Por meio de diretrizes oficiais, livros e materiais didáticos esses programas são implementados a partir do trabalho do professor, gerando a necessidade de que tenham conhecimento a seu respeito.

Os saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da própria profissão docente, da escola, de sua organização e seu funcionamento. São saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional que os diferenciarão de qualquer outra pessoa que saiba o que é uma escola sem conhecer profundamente a instituição.

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (Gauthier et al, 1998, p.31 – acréscimo do autor).

São os saberes da tradição pedagógica que o Gauthier (1998) coloca como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente porque se referem às representações que cada professor possui a respeito dos processos de aprender e ensinar, da escola, do que seja a função de professor, de alunos. Tratam-se de representações que foram construídas antes do ingresso na carreira ou num curso de formação inicial.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Gauthier (1998) ao se referir ao saber experiencial dos professores traz novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição do saber docente. O autor faz um importante alerta sobre a importância de seus estudos e divulgação para o reconhecimento da docência como profissão, tal como se pode constatar abaixo:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (Gauthier, 1998, p.33).

Cardoso (2012, p. 9) explica que Tardif (2004; 2011) acrescenta que os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas podem ser compartilhados e legitimados por momentos de socialização profissional. Acredita que é na interação entre os

professores que se “[...] desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico”.

Gauthier (1998) assevera que esse processo de discussão dos saberes experienciais com outros professores não tem sido suficiente para garantir o reconhecimento social de que os professores possuam um saber que lhes é característico; também alerta para a necessidade de que os saberes experienciais dos professores sejam divulgados após terem sido verificados por meio de métodos científicos para que possam ser reconhecidos como o saber profissional dos professores. Esses seriam, então, os saberes da ação pedagógica, de acordo com Gauthier (1998), ou seja, os saberes experienciais tornam-se saberes da ação pedagógica:

[...] a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.[...] Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores [Gauthier e seus colaboradores¹⁴], que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. (Cardoso et al, 012, p. 9, 10, acréscimos nossos).

Tanto Tardif (2004) tratando dos saberes experienciais, como Gauthier (1998) analisando os saberes da ação pedagógica, colocam como empecilho à profissionalização docente o fato desses saberes, que se originam na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade docente, ficarem restritos, como se fossem uma espécie de segredo dividido só entre profissionais do ensino. Alertam que a própria organização da escola não facilita os processos de discussão, pesquisa e divulgação do trabalho dos professores.

Cardoso et al, 2012, esclarecem que Tardif e Lessard ao analisarem a escola como lugar de organização do trabalho docente, concluem que ela foi se tornando cada dia mais complexa ao longo do tempo, provocando isolamento dos professores, cada vez mais confinados ao espaço de suas salas de aula. Alerta para a necessidade de que o saber dos professores que é proveniente, produzido e ressignificado por meio da prática, “[...] seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores” (p, 10).

Sendo assim, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos docentes repercute em um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional, ou seja, como

aquele que, munido de saberes e confrontando-se com uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para ser resolvida “[...] deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (Gauthier, 1998, p. 331).

Embora os estudos empreendidos por Gauthier et al (1998) não anulem os resultados apresentados por Tardif (2004) percebe-se que a preocupação do primeiro não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. Gauthier tem como objetivo principal dos seus estudos alertar que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores e enfatiza que, a partir desse processo de legitimação os professores passariam a colaborar com as instituições formadoras no controle, utilização e reprodução desses saberes. Este é um dos motivos pelos quais as ideias de Gauthier (1998) se alinham aos propósitos e ações do Pibid que oportuniza ao professor da escola básica a oportunidade de atuar como um co-formador dos licenciandos e lhe confere lugar expressivo e fundamental no processo de formação docente em função dos saberes da ação pedagógica que possui.

4 LEE SHULMAN E SUAS IDEIAS SOBRE OS SABERES DOCENTE

Outro autor que tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo dos saberes docentes é Lee Shulman que é presidente da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, instituição de pesquisa e centro político responsável pelo incremento dos *colleges* e escolas americanas. Ele também é professor da *Charles E. Ducommun* e da *Universidade Stanford*.

Como pesquisador do programa *knowledge base*², Shulman tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, devido à influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países

Seu objetivo, ao mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens, foi buscar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas que foram detectadas nos programas pesquisados. Shulman (1987) procurou compreender o contexto no qual as pesquisas são geradas; em qual direção e de que forma são estruturados os questionamentos; as abordagens utilizadas e as polêmicas presentes no âmbito da comunidade de cientistas.

² *knowledge base*: “Na linha de pensamento de Shulman (1987), a base de conhecimentos para o ensino se refere a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo estudante-professor ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. São justamente esses conhecimentos, concepções e disposições que dão forma à base de conhecimentos do estudante-professor e, além de serem requeridos para o ensino, também influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e no exercício da profissão docente.” (MARCON; GRAÇA e NASCIMENTO, 2010, p. 3).

Ao debruçar-se sobre o *knowledge base*, o autor demonstra que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores centrava-se em agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos importantes para as atribuições docentes num determinado contexto de ensino. A ênfase das pesquisas recai em como os professores administravam suas classes e organizavam as atividades, os tempos, turnos e tarefas, planejando atividades e avaliações para perceber qual seria o entendimento geral dos estudantes.

Shulman (2004) embora não desmereça os resultados destas pesquisas sobre o ensino eficiente, os considera incompletos como fontes de evidência para fundamentação de uma definição sobre qual seria a base de conhecimento necessária ao ensino. Entende que há “[...] um ponto cego com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas” (Almeida et al, 2007, p. 287).

Por acreditar que essas pesquisas ignoram a complexidade da prática pedagógica ao reduzir suas demandas, o autor procura em seus estudos contribuir e consolidar a corrente do *knowledge base* por meio da criação de seu próprio programa de pesquisas, que teve como foco as seguintes questões:

Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? (Almeida et al, 2007, p. 288).

Shulman (1986; 2004; 2005) e seus colaboradores passam a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino numa perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores. Professores que passam a ser percebidos como sujeitos - produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática - trazendo sua história de vida pessoal e profissional, assim como suas concepções sobre o mundo, os alunos, os conteúdos que ensinam e os currículos que seguem, dentre outros.

No quadro abaixo, procuramos apresentar esses conhecimentos a partir de Shulman para melhor esclarecimento de cada um deles:

Quadro 3: A base de conhecimentos para o ensino segundo Shulman

Conhecimento Do Conteúdo <i>Subject Knowledge Matter</i>	O Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo Ou Da Matéria <i>Pedagogical Knowledge Matter</i>	Conhecimento Curricular <i>Curricular Knowledge</i>
Busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo.	Possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos.	Relaciona-se ao conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível.

Fonte: Autoria própria.

Como se pode perceber, o conhecimento do conteúdo (*subject knowledge matter*) trata das compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina e de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Uma compreensão que requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e exige que o professor conheça as formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados.

Desta forma, o domínio da estrutura da disciplina não se restringe ao entendimento dos fatos e conceitos do conteúdo, mas exige “[...] compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo” (Almeida et al, 2007, p. 288).

Traduzindo Shulman (1996) Almeida (2007, p. 288) explica que o professor:

[...] precisa entender não somente que algo é assim, mas também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada. Além disso, nós esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que um outro qualquer possa ser periférico”.

Ao lidar com a diversidade dos alunos, o professor deve ter, ainda, flexibilidade e compreensão multifacetada para oferecer explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios. Desta forma, segundo Gonçalves & Gonçalves (2011, p. 109) não haverá “dicotomia entre o conhecimento de conteúdo e o pedagógico”, já que o professor, ao colocar em prática seu conhecimento pedagógico estará justamente realizando essa transformação, que o diferencia de outro profissional que saiba apenas o conteúdo.

Já o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical knowledge matter*) permite ao professor reconhecer tópicos mais fáceis ou mais difíceis, formulando e apresentando o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, considerando as experiências anteriores e possíveis

relações que possam ser estabelecidas pelos estudantes. Não é um conteúdo pedagógico geral, mas sim, um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, que inclui: analogias, ilustrações, experimentações, exemplos, representações, explicações e demonstrações. Inclui-se aí, também, a sequência que o professor dá aos conteúdos e sua forma de ordenar o assunto em tópicos de forma a torná-lo compreensível aos alunos, tornando-o mediador da construção do conhecimento do aluno.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman e seus associados consideram o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O *knowledge base* vai, além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para o autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos. (Almeida et al 2007, p 288).

Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 110) alertam que isso não significa que o futuro professor necessite aprender primeiro o conteúdo específico para posteriormente desenvolver o conhecimento pedagógico, ou seja, não é possível dicotomizar. Trata-se de um conhecimento que se constrói na relação com o aluno, ao manifestar suas formas de pensar, seus conhecimentos já adquiridos e seus conflitos. “Na mediação do professor entre o conhecimento previamente construído e aquele que aprende está o conhecimento pedagógico, indissociado do conhecimento específico”.

O terceiro tipo de conhecimento proposto por Shulman é o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) e trata do conjunto de conteúdos constantes dos programas e elaborados para o ensino em tópicos específicos adequados aos diferentes níveis e séries de escolaridade, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis relacionados àqueles programas.

Na busca de melhor correlação para explicar o *curricular knowledge*, Shulman sugere a analogia: os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar (Almeida, 2007, p. 288).

A preocupação do professor com a complexidade e profundidade do conjunto de conteúdos a ser ensinado em diferentes séries de escolaridade o leva a adequar a própria linguagem para cada uma das situações e níveis de ensino. Essa busca de estratégias materiais ou linguísticas para se fazer compreender é que fazem a singularidade de sua prática profissional. O professor compreende o que está ensinando e busca alternativas para adequar seu ensino, a partir da reflexão sobre sua prática que lhe permite buscar soluções para peculiaridades de seu cotidiano pedagógico.

A interdisciplinaridade curricular também é evidenciada por Shulman (1996; 1997) como sendo atribuição profissional dos professores. Trata-se da habilidade do professor de fazer a relação do conteúdo de um dado curso ou unidade de ensino com tópicos ou assuntos que possam ser discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Shulman (1997) defende a necessidade de se considerar os contextos da aula, da escola, da família, da comunidade e da sociedade na qual a experiência pedagógica ocorre, mas Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 110) nos desafiam a ir além, considerando os aspectos sociais, culturais, éticos políticos e estéticos do contexto profissional em busca do desenvolvimento pleno do profissional docente, para que seja capaz de educar numa “perspectiva contra-hegemônica”.

Nenhum currículo de formação de professor deveria se dar de modo isolado da realidade social, cultural, política, ecológica³ em que se dá a experiência docente e estudantil. Num país como o Brasil, de dimensões continentais e de realidades múltiplas, quer do ponto de vista cultural, social e econômico, quer do ponto de vista das características do ambiente físico, biológico, social e político, torna-se mais evidente, ainda, a necessidade de considerar, num curso de formação, além das questões de domínio geral, aquelas de natureza específica das realidades loco-regionais (Gonçalves e Gonçalves, 2011, p. 111).

O ensino, tal como descrito por Shulman (1996; 1998) envolve pesquisas realizadas com professores. Seu objetivo foi compreender o processo pelo qual eles se tornam capazes de compreender a disciplina por si, de forma a conseguirem elucidá-la de novas formas, buscando organizá-la em sua prática diária promovendo atividades, vivenciando e despertando emoções, utilizando-se de metáforas, exemplos e demonstrações em busca de que o conteúdo seja aprendido pelos alunos.

A conclusão de seus estudos demonstrou que o ensino começa com um ato da razão - no qual o professor aprende para si próprio -, continua com um processo de raciocínio - no qual o professor reflete sobre a melhor maneira de ensinar o que aprendeu -, culmina com o desempenho e, então, volta ao processo de reflexão sobre a prática, num processo cíclico e contínuo. Desse modo, “[...] o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina” (Almeida, 2007, p. 289).

³ Ecológica no sentido de alertar o professor para a importância da “formação de seu aluno como cidadão que precisa preservar as relações ambientais, os sistemas naturais e a biodiversidade.” Fonte: GONÇALVES, Tadeu Oliver; Gon, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. 2 ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2011, p. 111)

5 ENTRE OS AUTORES

Encerrando a apresentação das concepções e tipologias acerca do saber docente a partir dos estudos de Gauthier, Tardif e Shulman e de autores brasileiros que analisam seus trabalhos, apresentamos um quadro que resume concepções e mostra algumas relações referentes a esses autores. São autores que investigam a forma como os professores mobilizam seus saberes na ação e percebem os educadores como sujeitos produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Quadro 4: Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman

Autor(es)	Classificação tipológica	Particularidades
Gauthier et al. (1998)	Saberes da ação pedagógica; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes experienciais; Saberes da tradição pedagógica	Relaciona os saberes ao ensino em sala de aula, valorizando a prática docente.
Tardif (2002)	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes experienciais	Enfatiza a pluralidade e a origem social dos saberes docentes, articulando teoria e prática.
Shulman (1986, 1987)	Conhecimento do conteúdo; Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); Conhecimento curricular	Destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como integração entre teoria e prática.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de ALMEIDA; BIAJONE (2007, p. 289).

Gauthier (1998) destaca como grande desafio da profissionalização docente a necessidade de se evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Em contraposição defende um ofício feito de saberes e realiza esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Ele e seus colaboradores realizaram estudos exploratórios sobre o tema na literatura internacional, buscando definir a pedagogia e apresentar-lhe um modelo de análise. Além disso, traçaram “[...] um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes.” (Borges, 2001, p. 70).

Ainda Gauthier (1998), alerta para o fato de que reforçar nos professores a ideia de que não há nada que eles possam aproveitar da pesquisa universitária contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente que hoje se pode constatar. Isso porque, ao desconsiderar as pesquisas e estudos produzidos na academia, foram induzidos a se apoiarem na intuição, na própria experiência e dos colegas de profissão ou a utilizarem apenas seu bom senso, o que não é suficiente para se constituir um profissional docente.

O autor, ao contrário, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que devem ser utilizados no momento adequado em resposta às exigências das situações concretas de ensino e classifica-os em:

[...] disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado (Almeida, 2007, P. 285).

Gauthier (1998, p. 331) enfatiza que reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos repercute em um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional que se utiliza dos saberes de sua profissão e os aplica de acordo com as exigências de cada situação, mas ao se confrontar com uma situação complexa e inusitada “[...] deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. A particularidade dos estudos de Tardif (2002) reside no reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, dando especial destaque para os saberes da experiência que:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (Cardoso, 2007, p. 290).

É na tentativa de compreender como os saberes docentes se integram e incorporam-se às tarefas dos professores - que os utilizam aplicam e transformam de acordo com os recursos e as condições encontradas em seu contexto de trabalho - que Tardif defende a ideia de uma epistemologia da prática (Tardif, 2002, p. 256)

Epistemologia da prática profissional, desta forma, seria o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Lembrando que a noção de “saber” tem aqui um sentido amplo, que engloba seus os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes.

O objetivo de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e como estes são transformados no ato de ensinar. Seus estudos consolidam a corrente do *knowledge base* numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes ao desenvolverem em seu trabalho teorias implícitas e explícitas, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.

Realizando pesquisas sobre as formas de professores apresentarem o conhecimento, Shulman (1986), as resume em três: proposicional, de caso e estratégico. A primeira forma de apresentação do conhecimento é denominada de proposicional, sendo aquela que ocorre pela apresentação de *fatos*,

princípios e máximas, em geral desprovidos de contexto. São apenas apresentados aos alunos em forma de conceitos já prontos, tornando-se sem significado para eles por não possuírem qualquer relação com suas experiências anteriores, fato que não lhes oportuniza fazer relações que lhes permitam:

[...] alicerçar o novo conhecimento com base em conhecimentos/experiências anteriores. Tratam-se, em geral, de longas listas de regras, princípios ou máximas, que devem ser “deglutidas” para serem “devolvidas” na prova. Muito do que é ensinado aos professores está na forma de proposições (Gonçalves e Gonçalves, 2011, p. 111 – Grifos dos autores).

Em relação ao conhecimento trabalhado na universidade, se pretendemos formar professores com maior eficiência profissional, precisamos refletir sobre a forma como o conhecimento tem sido trabalhado com os licenciandos, muitas vezes sem qualquer vínculo com a realidade, sem o favorecimento de relações com experiências pregressas ou sem favorecer novas relações que lhes permitam analisar, comparar, inferir, refletir na busca da construção de novos conhecimentos.

Configura-se, assim, importante a oportunidade que o Pibid oferece a estudantes de licenciaturas ao inseri-los precocemente na realidade escolar para que percebam seus diferentes contextos e desafios, permitindo que coloquem em xeque suas percepções da docência que, muitas vezes, se limitam à observação do comportamento de seus professores como alunos na Educação Básica ou no percurso da formação inicial.

Para Shulman (1986), uma forma útil de apresentar o conhecimento é o conhecimento de caso, que, segundo Gonçalves e Gonçalves, (2011, p. 112) ele explica da seguinte forma:

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 – completa 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.

Shulman (1986) esclarece que esta forma de apresentação do conteúdo favorece a articulação entre a teoria e a prática, já que ambas estão fortemente entrelaçadas num relato de caso contendo descrições detalhadas, que levem em conta contextos particulares, como foi exposto acima. Uma forma bastante útil é utilizar o relato de uma pesquisa para introduzir os alunos no seu processo, de forma que compreendam a importância dos aspectos histórico-epistemológicos do conhecimento que se pretende trabalhar.

A leitura e discussão do tema pode suscitar uma série de informações adicionais sobre onde foi realizada a pesquisa, proporcionando discussões sobre hábitos e cultura locais. Acrescente-se a isso o

fato de que o relato, ao explicitar os vários procedimentos de pesquisa adotados pelos cientistas à época em que ela foi realizada, permite perceber como se deu a construção do problema e a projeção de novos caminhos à medida que se modificavam as hipóteses previamente estabelecidas. O relato pode deixar claro o percurso de pesquisa, mostrando, numa mesma investigação, momentos experimentais, idas a campo e estudo documental, além de outras alternativas metodológicas.

Para Shulman (1986), a terceira forma de apresentação do conhecimento do professor é o *conhecimento estratégico*. Ele se manifesta em situações práticas de aula, onde surgem situações diante das quais o professor tem que tomar uma decisão durante sua ação docente. Trata-se de um conhecimento que é aprendido apenas na prática profissional. Para essa aprendizagem, pode ser útil o conhecimento de “casos e exemplos” previamente vividos/conhecidos, mas a decisão é sempre pessoal e depende da sensibilidade do professor para percepção de problemas do aluno. Seria a “reflexão na ação”, colocada por Schon (1992) e esperada de todo professor, quando se depara, em seu trabalho docente, com situações de dúvida, de conflito ou incerteza. (Gonçalves e Gonçalves, 2011, p. 113).

Concluindo, podemos perceber que, ressaltando particularidades e singularidades de cada autor, foi possível identificar pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes e formação inicial de professores, tendo em vista que as tarefas essenciais do professor em sala de aula vão além da gestão do conteúdo e da classe, já que há a necessidade de gerir também a sua própria aprendizagem, o seu próprio desenvolvimento profissional.

A partir da perspectiva defendida pelos autores analisados, percebemos que os professores não apenas são produzidos pelo seu trabalho, como também o produzem. Fazem isso ao dar sentido às experiências provenientes do exercício de sua profissão e da convivência com aqueles que fazem parte do seu cotidiano de trabalho, produzindo conhecimentos, saberes, norma de conduta, formas de ser e de fazer o próprio ofício docente.

Essa visão a respeito da profissão docente e dos professores é muito importante para que seja possível traçar novas diretrizes para as pesquisas sobre a profissão docente. Trata-se de uma visão que exige uma abordagem metodológica que ultrapasse análises parciais da estrutura dos sistemas ou instituições de ensino, das normas que regem seu trabalho, dos agentes externos que interferem na sua prática e dos fatores sociais que possam influenciar ou determinar o seu fazer.

6 CONCLUSÕES

Este estudo evidencia que os saberes docentes são múltiplos e interdependentes. Tardif (2002) os classifica em quatro dimensões principais: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Este último ganha centralidade, pois se origina da prática

cotidiana e se constitui como um “saber do trabalho” (Tardif, 2004, p. 17). Para Cardoso (2012), tais saberes experienciais, por serem legitimados no exercício da profissão, se tornam aqueles mais valorizados pelos docentes.

Já Gauthier (1998) alerta para dois riscos que comprometem a profissionalização: o “ofício sem saberes”, sustentado apenas pelo senso comum, e os “saberes sem ofício”, produzidos de forma alheia à realidade da sala de aula. O autor defende, portanto, a constituição de um “ofício feito de saberes”, que reconheça a pluralidade de fontes e legitime o conhecimento pedagógico como parte da identidade profissional docente.

Por sua vez, Shulman (1986; 2004) amplia o debate ao propor a base de conhecimentos para o ensino (knowledge base), destacando o conhecimento pedagógico do conteúdo como eixo estruturante da docência. Esse tipo de saber possibilita que o professor transforme o conteúdo disciplinar em formas compreensíveis aos estudantes, mediando entre conhecimento científico e aprendizagem escolar.

Ao articular as contribuições desses autores, torna-se evidente que a prática docente não deve ser vista como mera aplicação de teorias, mas como espaço de produção, reelaboração e socialização de saberes. A título de exemplo, citamos o Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e sua relevância ao proporcionar a inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar, promovendo a troca entre professores em formação inicial e professores em exercício (Cardoso et al., 2012). Tal experiência favorece a construção colaborativa de saberes, aproximando universidade e escola em um movimento de formação permanente.

A análise das concepções de Tardif, Gauthier e Shulman permite afirmar que a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos disciplinares ou metodológicos. Ela precisa ser concebida como um processo permanente, colaborativo e situado, em que os saberes se constroem na prática e na interação entre professores, estudantes e comunidade escolar. Reconhecer a docência como profissão implica valorizar seus saberes específicos, legitimar a experiência como fonte de conhecimento e superar a fragmentação entre teoria e prática.

Assim, a formação e a prática docente devem ser entendidas como dimensões indissociáveis de um mesmo processo, que se fortalece no diálogo entre universidade e escola, na pesquisa e na reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Trata-se de uma construção colaborativa permanente, que confere à docência caráter emancipador e contribui para a valorização social do professor e para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri, BIAJONE, Jefferson . Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci_abstract&tlng= pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 01/06/2025.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274>. Acesso em 26/05/2025.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Anais, IX ANPED SUL, 2012. Disponível <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em 24/05/2025.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma pratica docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2011.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowloedge grouwths in teaching, in: Educational Reseacher, fev., PP. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (org.) Handbook of research on teaching. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986a, p. 3-36. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e 153 Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

SHULMAN, L.S. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, pp.1-30, 2005.

CARDOSO, M. H. Saberes experienciais e habitus docente. Revista Educação, v. 37, n. 2, p. 285-300, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.