

## Práticas e saberes docentes em estágios curriculares

### *Practices and knowledge of teachers in curricular stages*

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

[alaim.souza@ufsc.br](mailto:alaim.souza@ufsc.br)

<https://orcid.org/0000-0002-5565-1367>

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre alguns dos movimentos da profissionalização docente, particularmente, a partir de experiências de acadêmicos (as) do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Municipal localizada em São José-SC, quando em contato com os campos de estágio, atendendo as diretrizes de inserção dos futuros pedagogos no mundo trabalho, em especial, escolas públicas e privadas com oferta de educação básica. Tais reflexões são feitas tomando como metodologia uma revisão sistematizada da bibliografia em torno das práticas e saberes docentes tomando como base estudos de Libâneo (2011), Tardif (2013), Nóvoa (2002) e Pimenta (2009), confrontados, propriamente, com os saberes produzidos durante os estágios curriculares em que reflexões acadêmicas foram elaboradas pelos acadêmicos (as) em duas disciplinas, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nas mais diferentes modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens. Partimos do pressuposto que tais saberes nos fornecem elementos fundamentais para se problematizar a prática docente na medida em que busca integrar os estagiários (as) aos contextos escolares, especificamente, a sala de aula. Como considerações finais, apresentamos um “sopro” daquilo que julgamos importante para pensar as práticas e saberes docentes: o movimento de reflexão e consciência docente. Além disso, o quanto é necessário compreender o professor em duas dimensões: como um sujeito de conhecimento que possui saberes específicos ao seu ofício; a prática docente não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de novos saberes.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Profissionalização Docente. Estágios Curriculares.

#### ABSTRACT

This article aims to reflect on some of the teacher professionalization movements, particularly from the experiences of academics (as) of the Pedagogy course of a Municipal Public University located in São José - SC, when in contact with the internship, Taking care of the guidelines of insertion of the future educators (as) in the work world, in particular, public and private schools with provision of basic education. These reflections are made

using a systematized review of the bibliography around the teaching practices and knowledges based on studies by Libane (2011), Tardif (2013), Nóvoa (2002) and Pimenta (2009). Knowledge produced during the curricular stages in which academic reflections were elaborated by the academics in two disciplines, Teaching Practice and Supervised Internship, in the most different modalities: Early Childhood Education, Early Childhood Education and Youth Education. We start from the assumption that such knowledge provides us with fundamental elements to problematize the teaching practice to the extent that it seeks to integrate the trainees into the school contexts, specifically the classroom. As final considerations, we present a "breath" of what we deem important to think of teacher practices and knowledges: the reflection movement and teacher consciousness. Moreover, how much is it necessary to understand the teacher in two dimensions: as a subject of knowledge who has specific knowledge of his craft; The teaching practice is not only a place of application of knowledge produced by others, but also a space of production, transformation and mobilization of new knowledge.

**Keywords:** Teacher knowledge. Teaching Professionalization. Curricular Stages.

## MOVIMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS E SABERES EM DISCUSSÃO

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização seja em grande parte uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico, a respeito de nossas próprias práticas, como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p. 13).

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre alguns dos movimentos da profissionalização docente, particularmente, a partir de nossas impressões e percepções sobre as experiências de acadêmicos(as) do curso de pedagogia de uma universidade pública municipal, localizada em São José/SC. Ele é fruto de reflexões sobre nossa atuação como supervisor de estágios desse curso frente ao desafio da inserção de futuros pedagogos nas escolas para suas práticas de ensino, em atendimento às diretrizes curriculares de formação de professores no mundo trabalho, em especial, escolas públicas e privadas com oferta de educação básica.

Deste modo, este artigo não é um estudo empírico a partir de experiências dos acadêmicos nos campos de estágios, mas sim fruto de reflexões nossas que foram feitas a partir do contato cotidiano com estes acadêmicos. Assim, assumimos como metodologia a realização de uma revisão sistematizada de bibliografia que selecionamos em torno das

práticas e saberes docentes confrontados, propriamente, com impressões e percepções de nossa prática como supervisores de estágios. A reflexão se deu, principalmente, pela tomada de consciência em torno dos saberes e práticas em movimento das nossas atividades de supervisão dos estágios curriculares, bem como reflexões que foram feitas com os (as) acadêmicos(as) em duas disciplinas, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nas mais diferentes modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens. Partimos do pressuposto de que este movimento de saberes e práticas em torno dos estágios nos fornece elementos fundamentais para problematizar a prática docente na medida em que busca integrar os(as) estagiários(as) nos contextos escolares, especificamente, na sala de aula.

Para ajudar o leitor, dividimos o texto em quatro partes. Na primeira delas, descrevemos a metodologia deste estudo, identificando também os territórios mais teóricos em torno das práticas e dos saberes docentes que tomamos para alcançar nosso objetivo de investigação. Na segunda, tratamos de problematizar o campo educacional a partir de experiências da própria prática docente. Em seguida, articulamos discussões a respeito das contradições quando da mobilização dos saberes docentes. Por último, apresentamos um “sopro” daquilo que julgamos importante para pensar as práticas e saberes docentes: o movimento de reflexão e consciência docente.

## A CAIXA DE FERRAMENTAS: METODOLOGIA E TERRITÓRIOS TEÓRICOS

Inicialmente, podemos afirmar que este artigo não é fruto de pesquisa empírica, em que pesem as experiências dos acadêmicos nos campos de estágios. Ele é resultado de reflexões e movimentos de consciência nossos, que foram feitos no contato cotidiano com estes acadêmicos, observando a sua inserção nas escolas para realização de seus estágios curriculares. Deste modo, assumimos como metodologia central a realização de uma revisão sistematizada da bibliografia em torno de estudos teóricos já feitos sobre práticas e saberes docentes, confrontando-os, propriamente, com impressões e percepções de nossa prática enquanto supervisor de estágios.

Para cartografar algumas linhas teóricas que nos guiaram pelo campo das práticas e saberes docentes, resolvemos fazer um breve mapeamento do conhecimento produzido a respeito dos termos *práticas docentes* e *saberes docentes* a partir de quatro autores

elencados logo abaixo, atentando-nos, sobretudo, ao ensino fundamental, já que estamos tratando de estágios curriculares do curso de pedagogia que aconteceram neste nível de ensino. Trata-se, assim, de um mapeamento bibliográfico, bem delimitado, a partir apenas de quatro produções científicas, problematizando o estado da arte em torno das práticas e saberes docentes, selecionados a partir de sua contribuição para o campo da educação.

A intenção deste mapeamento foi conhecer alguns dos estudos a respeito do objeto, de modo a identificar suas fundamentações teórico-metodológicas e seus desdobramentos para pensar as práticas e saberes docentes nos estágios. Deste modo, tivemos acesso a estudos importantes sobre os saberes da prática docente, deixando-nos cientes de que se trata de uma discussão não só nacional, mas inserida no âmbito das pesquisas internacionais. Destes estudos, queremos destacar quatro deles.

O primeiro é o estudo de Nunes (2001), no qual se apresenta uma discussão sobre a temática, informando que ela inicia em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Dentre os vários motivos para o início desta discussão, está o movimento de profissionalização do ensino, visando garantir uma certa legitimidade da profissão para o professor. No Brasil, Nunes (2001) enfatiza que pesquisadores influenciados pelos estudos de Tardif (2013), Gauthier *et al.* (1998) e Charlot (2005) revelam um olhar atento aos professores e deflagram uma preocupação com a categoria docente, tida como fundamental para o desenvolvimento do país, que enfrentava desafios de várias ordens, mas, principalmente, a respeito de exigências em função da falta de eficiência nas atividades de aprendizagem dos alunos.

Como segundo, tem-se o livro de Pimenta (2009), *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*, já lançado em várias edições e fruto de levantamento de teses e dissertações orientadas na Universidade de São Paulo no período de 1989 a 1997. Neste trabalho, Pimenta objetiva debater a produção de algumas pesquisas na área da pedagogia. Em seu texto, salienta que a atividade docente exige um repertório de saberes a serem mobilizados na dinâmica da sala de aula, de forma a integrar-se, interpor-se, sobrepor-se.

Como terceiro estudo relevante, destacamos a obra de Tardif (2013), *Saberes Docentes e Formação Profissional*, que, em sua 15ª edição, apresenta as discussões que têm sido apresentadas nas últimas décadas e, por sua vez, marcado, profundamente, a problemática da profissionalização do ofício do professor no Brasil e em outros vários países. Dentre suas questões, estão: *quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e*

*nas escolas? Qual a natureza destes saberes? Como são adquiridos? Qual é o papel e o peso deles em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa?*

Por último, apresentamos a obra de Geraldi, Fiorentini e Pereira (2007), *Cartografias do Trabalho Docente*, que, em sua 4ª edição, expõe a produção coletiva de um grupo de pesquisadores que apontam para uma epistemologia da prática docente, tomando a complexidade da prática pedagógica e a apropriação dos saberes docentes como objeto de pesquisa, bem como dos novos desafios relativos à formação de professores.

Estamos cientes que muitas são as produções científicas a respeito do objeto, *práticas e saberes docentes*, todavia, atemo-nos a apenas quatro delas, porque compreendemos que, no gênero “estado da arte”, dão conta de um bom recorte temporal sobre o objeto que investigamos. Deste modo, sabemos que nossa pesquisa tem limitações em relação às produções selecionadas, mas fizemos isto para delimitar as fronteiras de a nossa problematização. Os critérios para seleção destas produções situam-se, de modo bem objetivo, em torno da discussão teórica que fazem sobre o nosso objeto de pesquisa, movimentos da profissionalização docente. Assim, os autores supracitados fazem parte do nosso corpo teórico, os quais utilizamos não só em nossas práticas, mas neste texto, a fim de dialogar sobre nossas impressões e percepções da imersão do futuro professor no campo de estágio. Além destes autores, apresentamos outros durante o texto como forma de refletir sobre algumas das situações de inserção dos acadêmicos em seus estágios.

## **PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PROFESSOR E DA SUA PRÁTICA**

Para Pimenta (2009), a educação consiste em um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a função de tornar os indivíduos mais atuantes e transformadores no processo de civilização. Neste sentido, a educação tem sido vista como um dos meios de mudança social e, por isso muitas pesquisas têm surgido dos diversos campos e sido utilizadas como mecanismos de formação e transformação do homem.

Dada a importância da educação, no que compete à educação formal, transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e jovens, superando as altas taxas de

retenção e evasão e, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, não é tarefa simples e nem para poucos.

Nesta ideia inicial, Libâneo (2011, p. 18) acrescenta que

O quadro de transformações sociais [...] sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo.

Para Libâneo (2011), os impactos na educação, provocados pelas atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, têm demandado novas avaliações da função social da escola e dos professores. Apesar de o professor ser considerado por Nóvoa (2002, p. 21) como “[...] pedra-chave da nova sociedade do conhecimento”, seus saberes têm sido desprestigiados pela sociedade, gerando assim um descontentamento e desvalorização da profissão e, conseqüentemente, um desgaste nos cursos de formação docente.

Contudo, Nóvoa (2002; 1999), valorizando a profissão docente, explica que o fazer docente é uma atividade emocionalmente, complexa, afirmando que os espaços escolares são carregados e determinados por afetos, sentimentos e conflitos, para os quais não há formação específica e que atenda a todos os professores de maneira uniforme, em função da subjetividade de cada um deles. Além disso, Nóvoa (2002) afirma que mais dois fatores complexificam o fazer docente:

1. A ideia de exigência do cumprimento de “[...] objetivos contraditórios: desenvolver a pessoa e o trabalhador, assegurar igualdade de oportunidades e a seleção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social” (NÓVOA, 2002, p. 23);

2. A ideia de colaboração do aluno. Para Nóvoa (2002, p. 24) “[...] ninguém ensina quem não quer aprender” e “[...] manter todos esses clientes (alunos, famílias e sociedade) satisfeitos não é tarefa fácil”.

Tais elementos ajudam a compreender que o professor é um profissional responsável pelas interações humanas e que, predominantemente, precisa desenvolver trabalhos interativos. Como se observa, há uma ênfase do sistema educacional em direcionar muitos dos seus processos ao professor. Como resultado, ele é apresentado ora como sujeito-chave para a revolução da educação, ora como sujeito responsável pelo fracasso dos processos educacionais (TARDIF, 2013). Esta ideia tem caracterizado a

atividade de professor como complexa no que tange às mudanças sociais que têm como foco o ser humano (TARDIF; LESSARD, 2009).

Nesta mesma ideia, Pimenta (2009) tenta valorizar o fazer docente, afirmando que os professores são essenciais para a construção da escola que deseja contribuir efetivamente com sua função social, bem como contrapõe-se “[...] às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados [...]” (PIMENTA, 2009, p. 15). Acrescenta que;

Em relação à formação inicial, [...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar [...].

Pimenta, entendendo que a democratização da educação passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional e suas condições de trabalho, apresenta várias pesquisas, enfatizando que a formação do professor tem se configurado para o que ela denomina de “professor reflexivo” (SCHON, 1983; ZEICHNER, 1988; ELLIOT, 1993 *apud* PIMENTA, 2009, p. 11).

A formação para o professor reflexivo não se baseia na racionalidade técnica, que o visualiza como um mero executor de decisões alheias ou consumidor de políticas educativas, mas para uma perspectiva que o considera como alguém capaz de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as suas formações teóricas, revendo suas práticas e as teorias que as informam (PIMENTA, 2009). Acrescenta que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, seja aquela da sala de aula (docente) ou da escola como um todo (pedagógica).

A ampliação da própria prática virá, conforme Nóvoa (1992 *apud* PIMENTA, 2009), se acontecer nos processos de formação/valorização do professor o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/institucional (produzir a escola).

Segundo Júnior (2010, p. 582)

Nóvoa (1992) numa abordagem crítico-reflexiva, afirma que o processo de formação docente precisa envolver alguns aspectos

centrais, tais como: a) a produção da vida do professor, no que concerne à valorização de sua formação, de sua prática e de suas experiências, mobilizando, para tanto, vários tipos de conhecimentos; b) a produção da profissão docente, relacionada com saberes específicos que se mantêm em constante transformação, pois envolvem relações cotidianas complexas que necessitam de decisão imediata; c) a produção da escola, considerada como o local legitimamente instituído para o trabalho e formação docente, sendo a inicial o pressuposto básico para a contínua.

Estes processos seriam gerados pelo triplo movimento sugerido por Schön (1992, 2000), da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, compreendendo o professor como profissional autônomo. “É na ação que o professor demonstra suas capacidades, exercita suas possibilidades e atualiza suas potencialidades, revelando, no fazer, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é realmente necessário” (JÚNIOR, 2010, p. 585).

Pimenta (2009, p. 7) entende que as reformas escolares se efetivarão se “[...] os professores se tornarem parceiros/autores dos processos de gestão, organização, currículos, projetos educacionais, formas e métodos de trabalho, formação dos próprios professores”. Assim, num processo de valorização do professor, a questão seria como dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais acontece a prática docente.

Mas, para problematizar esta ideia, antes será necessário discutir a educação, perspectivando como centro de análise a prática do próprio professor, já que este cruzamento tem suscitado inúmeras questões investigativas no cenário educacional, como: *O que é ensinar de forma que os alunos possam aprender? Que lógicas de gestão e organização curricular e pedagógica favorecem a aprendizagem? Como promover que todos os alunos se apropriem de um conjunto mínimo de instrumentos para se situarem no mundo? Como estabelecer a dosagem entre os conhecimentos científicos, sociais, culturais, éticos, dentre tantos outros na educação escolar? Quais metodologias, formas, materiais, equipamentos, dispositivos e artefatos precisam ser mobilizados na prática pedagógica? Como alterar as tradicionais e excludentes práticas de ensino? Quais práticas propor?*

São estas e muitas outras questões que têm provocado os pesquisadores e professores a encontrar referenciais teóricos na própria atividade do professor, para a partir dela constituírem e transformarem os fazeres docentes em processos contínuos de



reflexão e discussão para superação dos conceitos atuais de prática docente e de prática pedagógica.

Como afirma Pimenta (2009), toda prática docente é uma prática pedagógica, mas o inverso não é verdade. Acrescenta que a prática docente ocorre na sala de aula, enquanto que a prática pedagógica acontece no âmbito da escola. Se a prática docente ocorre na sala de aula, o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de sua atividade, fundamentando-a, ou seja, é o saber que possibilita ao professor ter interação com seus alunos durante sua prática.

Logo, a prática docente é um termo que expressa o saber pedagógico. Por saber pedagógico não estamos nos referindo ao conhecimento pedagógico, aquele elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Parece-nos que há uma separação entre aqueles que pensam a educação e aqueles que a executam, mas adotamos a ideia de que o professor não é um mero executor de tarefas, e sim, alguém que também pensa o processo de ensino (PIMENTA, 2009). Este pensamento é melhor assimilado quando se compreende que

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102 *apud* PIMENTA, 2009, p. 44).

Para além do que Pimenta (2009) acredita ser a prática docente, citamos outros autores que desenvolvem seu raciocínio na mesma linha. Assim, recorreremos aos autores que tratam da temática e que mais têm se aproximado da forma como estamos compreendendo. Entre eles, tem-se “prática educativa”, em Libâneo (2001) e Zabala (2010), “ação educativa” em Sacristan (1999); “trabalho ou atividade docente” em Tardif e Lessard (2009) e Tardif (2013).

Em resumo, em função das referências que mencionamos ao longo deste artigo, nossa ideia para a prática docente está em torno do conjunto de ações, atividades, processos e dispositivos<sup>1</sup> (FOUCAULT, 1997 *apud* PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009)

---

<sup>1</sup> Foucault (1979, p. 244) define como dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o

que o docente utiliza para alcançar os objetivos de aprendizagem para os alunos. Este conjunto se configura nas relações que se estabelecem entre os saberes curriculares, pedagógicos, pessoais, de formação inicial e continuada, experienciais, procedimentais e conceituais que têm valor pedagógico para o professor. É, ainda, um conjunto que se concretiza nas ações escolarizantes que se caracterizam por ações de planejamento, escolha dos conteúdos, escolha de estratégias e tecnologias, sequências e transposições didáticas; tentativas de organização e sistematização do espaço educativo, planos de ensino, avaliação, projetos e outros, cuja intencionalidade está relacionada com a atividade ou com o trabalho docente.

A prática docente, nesta ótica, “[...] não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experenciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2013, p. 53). Desta forma, a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores reconceitualizam representações de sua formação e a adaptam à atividade docente, ou seja, a prática docente nada mais é que a reconfiguração de saberes advindos de diversas instâncias e transformados numa espécie de tecnologia da aprendizagem.

Este contexto que inter-relaciona educação, professor e, particularmente, a prática docente, é que nos faz interessar pela problematização das práticas docentes a partir da ideia de reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise. O desafio de investigar a prática docente está em perceber as suas diferentes linguagens, discursos e representações, bem como suas descrenças em relação à formação, à profissão e às suas escolhas profissionais e as suas crenças em uma “[...] didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente” (PIMENTA, 2009, p. 17).

Concordamos com Pimenta (2009, p. 19), quando este afirmar que “[...] é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”, pois nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais

---

dito e o não dito são elementos os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses dois elementos”. Esta definição foi extraída do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (2009).

sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2009, p. 27).

Deste ponto de vista, conhecer os sistemas escolares por meio das realidades em que o ensino ocorre, realizando observações, fazendo entrevistas, coletando dados sobre determinados temas abordados nos cursos de formação, propondo projetos, conferindo as afirmações dos autores, as representações e os saberes que os professores têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, enfim, é um bom começo para pensar a relação teoria/prática.

Resumindo, é complexo o quadro que tem se apresentado na educação escolar formal da contemporaneidade: o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não ofereceu a qualidade necessária aos processos formativos e que fosse adequada às exigências do público atendido e, muito menos, da sociedade.

Parece-nos que novas identidades aos professores estão sendo demandadas, como por exemplo: que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da sociedade? e que opere nos alunos um ensino que tenha sentido para o seu processo civilizatório? (PIMENTA, 2009).

São perguntas das quais não se pode escapar na atualidade e que mesmo sem querer conduzem a comunidade escolar e científica a uma observação mais atenta e cuidadosa para o *que são e como se mobilizam os saberes docentes?*

## OS SABERES DOCENTES E SUA MOBILIZAÇÃO

Como dissemos, os estudos e as pesquisas acerca dos saberes docentes não são algo recente. Eles surgem

[...] em âmbito internacional, em pesquisas de estudiosos tanto nos Estados Unidos quanto da França e Canadá, nas décadas de 1980 e 1990. Este tema emerge com o movimento de profissionalização do ensino, da formação do professor e das preocupações com as questões do repertório de conhecimentos do professor (SOARES, 2008, p.17).

Dentro destes aspectos, a crítica à racionalidade técnica<sup>2</sup>, que serviu de referência à educação e socialização dos profissionais e professores durante parte do século XX, tem gerado uma série de estudos que procuram superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula.

Dentre os motivos que contribuíram para a emergência dos estudos sobre os saberes docentes, além do movimento de profissionalização do ensino, estão as consequências deste processo para a questão do conhecimento dos professores, visando garantir legitimidade e fortalecimento da identidade da profissão (TARDIF, 2013).

Conforme Campelo (2001, p. 51), os estudos teóricos sobre os saberes docentes pretendem, de alguma forma, contribuir para:

- Confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente, e;
- Formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Neste contexto, as pesquisas sobre os saberes docentes surgem, num primeiro momento, sob a marca da produção internacional, ou seja, com o desenvolvimento de trabalhos que utilizam uma abordagem teórica-metodológica que valoriza o professor, dando-lhe voz a partir da análise de suas trajetórias profissionais e pessoais. A respeito disso, Nóvoa (1995, p. 119), esclarece que “esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas”.

No cenário educacional contemporâneo, as pesquisas enfatizam que, “[...] os debates sobre formação docente indicam a configuração de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais” (BRITO, 2007, p. 48). Nesta perspectiva, o professor é um sujeito que produz saberes, pois no seu cotidiano escolar, as práticas docentes constroem e articulam os mais diversos conhecimentos em resposta aos diferentes desafios que o contexto escolar exige. Deste modo, entendemos que a prática docente requer do professor um vasto repertório de saberes que podem ser adquiridos na formação inicial e na continuada, mas, acima de tudo, na própria prática. Saberes estes que

---

<sup>2</sup> O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os (as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o (a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos.

podem permitir a (re)configuração consciente de organização das condições ideais de ensino e de aprendizagem.

Todavia, se há uma tônica atual para o estudo dos saberes docentes, antes será necessário discutir o que é o saber docente e, antes, ainda, apresentar a ideia do que estamos denominando de SABER. Embora os saberes, em especial dos docentes, sejam tratados nas pesquisas sob a alcunha de expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, *saberes* ou *conhecimentos* em português, os diferentes estudos têm abordado a mesma temática, contudo sendo exploradas a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações (CUNHA, s/d). O saber, aqui discutido, é um saber social criado/transformado por atores que, individual ou coletivamente, estão empenhados, numa prática (TARDIF, 2013).

É social porque é partilhado por todo um grupo de agentes (professores), porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema social (comunidade escolar), porque seus objetos são sociais (práticas sociais), porque evoluem com o tempo e com as mudanças sociais e, porque é adquirido no contexto de uma socialização (TARDIF, 2013).

A referência ao *social* está estritamente relacionada à

[...] interação entre Ego e Álter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (TARDIF, 2013, p. 15).

Na perspectiva social, os saberes têm, então, uma equivalência com “[...] ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc” (TARDIF, 2013, p. 34-35).

Deste modo, o saber implica em um processo constante de aprendizagem e de formação e quanto mais ele se desenvolve, se formaliza e se sistematiza, mais longo e complexo ele se torna. Em Tardif (2013, p. 42), encontra-se que estes saberes

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Em síntese, assumimos a noção de saber, em sentido amplo, como algo que engloba os conhecimentos (eruditos ou não), as competências, as habilidades (ou aptidões), os talentos, as formas, as atitudes, o saber-fazer, saber-ser, enfim, um conjunto

plural, heterogêneo que permite problematizar um dos saberes em especial, o saber docente.

Em relação aos saberes docentes, para os teóricos que tomamos como referências, estes tratam os saberes docentes por nomenclaturas diferentes, embora todos eles tenham em comum um deles: os saberes da experiência.

<b>Tardif, Lessard</b>	<b>Pimenta</b>	<b>Gauthier</b>
Saberes da formação profissional Saberes das disciplinas Saberes curriculares Saberes da experiência	Saberes da experiência Saberes do conhecimento Saberes pedagógicos	Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes das Ciências da Educação Saberes da tradição pedagógica Saberes experienciais Saberes da ação pedagógica

**Quadro 1** - Comparativo entre os saberes docentes

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2016).

Embora, todos os autores citados utilizem o conceito de saber da experiência, eles o tratam com certa diferenciação. Para Gauthier *et al* (1998), os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio do método científico. Já para Tardif e Lessard (2009) e Tardif (2013), tais saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam seu fazer-docente. Por último, para Pimenta (2013), os saberes da experiência se referem àqueles produzidos pelos professores na prática docente cotidiana, como também àqueles que os futuros professores já trazem quando chegam a um curso de formação inicial de professores.

Do quadro exposto acima, abordaremos teoricamente dois deles, por entendermos que um localiza a produção nacional e o outro a produção internacional relacionada à temática dos saberes docentes. Sendo assim, no cenário nacional, uma das referências teóricas quando o assunto é saberes docentes, trata-se da professora Pimenta (2009). Para a autora, os saberes da docência são três: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2009, p. 20).

É a partir da importância destes saberes que têm relevância os trabalhos desenvolvidos por Schön (1990, *apud* Pimenta, 2009) sobre a reflexão da própria prática

docente. É fato que os processos de formação de professores, principalmente a inicial, não privilegiam os saberes da experiência com a mesma importância dos saberes pedagógicos.

Quanto aos saberes do conhecimento, a autora se refere aos conhecimentos das áreas específicas, das disciplinas de conhecimento, como: “[...] conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física” (IDEM, 2009, p. 21). Como conhecimentos, Pimenta (2009), citando Edgar Morin (1993), afirma que são formas de produzir novas formas de existência, de humanização.

Já por saberes pedagógicos, a autora afirma que estes saberes têm sido compreendidos como esquemas apriorísticos das ciências da educação e da pedagogia, relacionando-os à didática. Grosso modo, didática está numa relação que se estabelece como o saber ensinar. Para Pimenta (2009), foram os saberes que mais foram privilegiados na história dos processos de formação dos professores. Em decorrência, tem-se propagado a ideia de ilusões da formação (HOUSSAYE, 1995, p. 28 apud PIMENTA, 2009). Uma ilusão que se caracteriza pelo eu sei o assunto, eu sei o fazer da disciplina, eu sei como ensinar a disciplina, eu sou especialista da compreensão de como fazer saber tal disciplina.

Uma das teses da autora está em afirmar que se problematizem os saberes pedagógicos “[...] a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real [...]” (IDEM, 2009, p. 25). Se não for assim, os professores poderão até adquirir saberes sobre a educação e a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos na ação, pois a especificidade destes saberes não está em refletir sobre o que vai fazer, mas sim sobre o que se faz.

Assim, os saberes pedagógicos não são gerados a partir dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas a partir da prática que os confronta e os reelabora. Integrando-se as três dimensões mencionadas, poderá haver a criação de teorias a partir da prática, com estratégias didáticas e investigativas, que poderão servir de apoio à compreensão e transformação críticas das práticas docentes (PIMENTA, 1999 apud LIBÂNEO, 2006).

É a partir das discussões apresentadas por Pimenta (2009) e Tardif (2013) que entendemos os saberes docentes como um conjunto complexo e quase que infinito de informações, dados, conhecimentos, técnicas, sensações, percepções e experiências advindas da reflexão sobre a prática docente e cotidiana que os ambientes escolares proporcionam. Tais saberes são responsáveis pelo embasamento das atividades

educacionais, dotando-as, sobretudo, de subsídios para que os docentes planejem, mobilizem ações e estratégias para atingir os objetivos pedagógicos de aprendizagem.

Isso não significa que a prática sozinha elabora os conhecimentos da atividade docente, pois as práticas pedagógicas sozinhas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil. Laneve (1993) *apud* Pimenta (2009) aponta que a prática dos professores é rica em possibilidades para se construir a teoria, portanto, é possível a teoria a partir da prática. Assim, a prática docente é um saber docente que tem aspecto de parte de uma teoria, pois pode tomar a educação enquanto prática social para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática (LIBÂNEO, 1996 *apud* PIMENTA, 2009).

Na verdade, em vez de fragmentar e dividir em saberes específicos, Pimenta (2009) aponta para uma superação desta tradicional separação, considerando que a prática social seja ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada, assim, ressignificando a relevância dos saberes na formação de professores. Sendo assim, a construção e fundamentação do saber *ser professor* está na articulação entre os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, mas assumindo os desafios que a prática cotidiana nas escolas, a prática docente, coloca-lhes. Ainda, para a autora, a identidade do professor se baseia na seguinte tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É nesta articulação que o professor constrói e fundamenta o seu saber ser professor.

Já no cenário internacional, sem dúvida, uma das grandes referências teóricas ao se problematizar os saberes docentes, trata-se de Tardif (2013). Para o autor, a concepção de saber docente está contida em um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores, isto é, naquilo que, comumente, denomina-se de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Acrescenta Tardif (2013), que os saberes docentes se constituem a partir de trocas das experiências docentes, das suas próprias histórias de vida e, suas respectivas formações, bem como instituições que trabalharam ou trabalham e, ainda, das reflexões sobre as práticas observadas.

Para o autor, o que é necessário saber para se ensinar está localizado em um dos cinco saberes: saberes das disciplinas (o que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola), saberes curriculares (provenientes dos programas e manuais escolares, saberes da formação profissional (adquirido por ocasião na formação inicial ou contínua), saberes da experiência (oriundo da prática da profissão) e saberes culturais (herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em



maior ou menor grau com os alunos) (TARDIF, 2013). Deste ponto de vista, os saberes docentes não são constituídos por um conjunto homogêneo de saberes. Ao contrário, eles são resultados de uma diversidade de saberes e utilização de vários tipos de competência.

Todavia, há a necessidade na atualidade de se reconhecer que os práticos do ensino possuem sim um saber original e próprio do exercício da sua profissão que pode ser denominado de: “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber da ação pedagógica”, “saber pedagógico”, etc. (TARDIF, 2013, p. 297). Assim, o modelo tradicional de formação de professores não consegue dar conta da formação demandada atualmente, pois o modelo solucionava questões relativas ao saber profissional na medida em que os professores universitários produziam os saberes e os professores apenas os executavam, aplicavam.

Neste sentido, como hipótese pedagógica deste artigo, a partir de análises das reflexões dos (as) próprios (as) acadêmicos (as), tem-se que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Dito de outra forma, o que se imagina é que os professores possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A partir desta perspectiva, os professores precisam assumir o seu papel de ator e mediador da cultura e dos saberes escolares, pois consideramos os professores como sujeitos competentes e de conhecimento e que assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos atribuem. Assim, sobre seus ombros pesa a responsabilidade pela missão educativa da escola. Isso significa dizer que a pesquisa em educação sobre o ensino deve ser construída a partir do diálogo fecundo entre os professores, não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos pertinentes a sua ação docente (TARDIF, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, o que propomos foi refletir, a partir de uma revisão bibliográfica sistematizada, sobre alguns dos movimentos da profissionalização docente, particularmente, a partir de nossas impressões e percepções de nossa atuação como supervisor de estágios de acadêmicos(as) do curso de pedagogia de uma universidade pública municipal, localizada em São José-SC, atendendo às diretrizes de inserção dos (as) futuros (as) pedagogos(as) no mundo do trabalho. Este objetivo surgiu a partir de duas considerações: a primeira, de que o professor é um sujeito de conhecimento e possui saberes específicos ao seu ofício; a segunda, de que a prática dos professores, ou seja, seu

fazer diário, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Em síntese, este artigo tinha como premissa refletir sobre alguns dos movimentos da profissionalização docente, na perspectiva de contribuir, dentre outras necessidades, com a redefinição de desenhos para o processo de formação de professores. Tal redefinição poderá: estreitar a relação entre os saberes da formação e os saberes requeridos pela prática docente; atender as demandas emergentes de práticas docentes na sala de aula; desenvolver a prática docente de forma autônoma e consciente; e fundamentar práticas docentes para o desafio de ensinar e aprender confrontando teoria e prática.

Dos estudos que fizemos, uma ideia é comum: muitas são as mudanças nas últimas décadas sobre os significados dos saberes docentes e sobre a prática pedagógica. Tais mudanças são originadas a partir das últimas reformas educacionais em todo o mundo e, também, pelo intenso processo de desenvolvimento das novas áreas de conhecimento. Dentre estas mudanças está a ressignificação dos saberes, principalmente, aqueles referentes à formação docente, numa tentativa de articulá-los com a prática reflexiva e aos saberes da experiência, enfatizando, assim, que a prática “[...] deve ser tomada como referência na formação docente, considerando que essa prática encerra para além da dimensão instrumental” (BRITO, 2007, p. 53).

Nesta ideia está implícita a perspectiva de que a prática docente pedagógica ganha uma realidade própria, bastante independente dos construtos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos constituintes dos modelos de formação de professores, pois a prática se constitui em um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar este de mobilização e de produção de saberes, de competências e de habilidades, incorporando-se entre os espaços educativos como parte da formação dos professores e como um espaço de comunicação e transmissão destes mesmos saberes.

Do que vimos até aqui, estamos cientes que as práticas e saberes docentes em articulação, e como movimentos da profissionalização docente, representam um campo novo que requer ainda muitos estudos empíricos. Pensamos que estes movimentos podem fornecer pistas para se pensar a formação teórica e prática, iniciando por algumas questões que ainda merecem destaque: existe um saber preferencial entre os que existem para o trabalho docente? Será mesmo o saber da experiência a chave para a apropriação pedagógica dos conteúdos a serem ensinados? Será possível vislumbrar um processo de

formação que perceba a importância da experiência do professor como elemento de formação? Estas e, muitas outras, são questões pertinentes, atuais e ainda sem respostas.

Das muitas perguntas, uma resposta definitiva já temos: a formação para o professor reflexivo não se baseia na racionalidade técnica, que o visualiza como um mero executor de decisões alheias ou consumidor de políticas educativas, mas para uma perspectiva que o considera como alguém capaz de decidir e, de confrontar suas ações cotidianas com as suas formações teóricas, revendo suas práticas e as teorias que as informam (PIMENTA, 2009). Todavia, as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, seja aquela da sala de aula (docente) ou da escola como um todo (pedagógica).

## REFERÊNCIAS

- BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises*. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.
- CAMPELO, M. E. C. H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, E. R. *Os saberes docentes ou saberes dos professores*. Texto integrante da Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. S.D. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/lmat/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01-1670/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/A_a_H/didatica_I/aula_01-1670/imagens/03/saberes_docentes.pdf)>. Acesso em: 11 de Jan. 2014.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- JÚNIOR, V. C. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 34(4), 2010, p. 580-586.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar, Curitiba*, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 153-176.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out/2006, p. 843-876.

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa : Educa, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da Educação Brasileira. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 de Mar. 2013.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92. Disponível em: <<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SOARES, M. P. S. B. A Universidade e a construção dos saberes pedagógicos: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Veloso. *Linguagens, educação e sociedade: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, Teresina, ano 13, n. 19.jul./dez. 2008, p.15-27.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João B. Kreuch. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. N. 13, jan./abr., 2000, p. 5-24.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**Submetido em 04/01/2017**

**Aprovado em 14/11/2018**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)