

SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA: UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL DE DIFERENTES TIPOLOGIAS

CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA: UNA VISIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DE LAS DIFERENTES TIPOLOGÍAS

Jefferson da Silva Moreira¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

Juliana Marcondes de Morais²

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5630-7816>

Submetido: 06 de março de 2022

Aprovado: 08 de maio de 2022

RESUMO

Este texto, do tipo revisão de literatura, objetiva apresentar uma síntese teórico-conceitual de diferentes saberes profissionais da docência, a partir de uma revisão do conteúdo da literatura especializada da área de Educação que trata sobre a referida temática no contexto nacional e internacional. Com efeito, a seguinte questão norteadora subsidiou o desenvolvimento das reflexões: “quais são as diferentes tipologias de saberes profissionais da docência preconizadas pela literatura especializada no contexto nacional e internacional?” O aporte teórico consultado foram os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2014); Hofstetter e Schneuwly (2020); Gauthier e demais autores (2013); Pimenta (1999), Saviani (1996) e Shulman (2014). Os resultados apontam a evidência de uma multiplicidade de saberes da docência prescritos pela literatura da área, com diferentes perspectivas teórico-epistemológicas e compreensões sobre o papel do professor como mobilizador/reconfigurador dos mesmos no seu contexto de atuação profissional, tanto na literatura brasileira como estrangeira. É perceptível, ainda, aproximações na literatura sobre a ênfase colocada no “saber experiencial” e na importância de reconhecimento do papel do professor como alguém que toma decisões diante de situações incertas e conflituosas que se apresentam no seu cotidiano de atuação profissional. Aponta-se a necessidade de uma maior objetivação dos saberes da experiência e da sua sistematização para a consolidação de um repertório de saberes profissionais que possam ser acessados, consultados e validados pelos pares da profissão.

ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

Este texto, de tipo revisión bibliográfica, tiene como objetivo presentar una síntesis teórica y conceptual de los diferentes saberes profesionales de la docencia, a partir de una revisión del contenido de la literatura especializada en el área de Educación que aborda esta temática en el contexto nacional e internacional. De hecho, la siguiente pregunta orientadora ha subvencionado el desarrollo de las reflexiones: “¿cuáles son las diferentes tipologías de conocimiento profesional de la enseñanza recomendadas por la literatura especializada en el contexto nacional e internacional? El aporte teórico consultado fueron los estudios de Tardif, Lessard y Lahaye (1991); Tardif (2014); Hofstetter y Schneuwly (2020); Gauthier y otros autores (2013); Pimenta (1999), Saviani (1996) y Shulman (2014). Los resultados señalan la evidencia de una multiplicidad de saberes docentes prescritos por la literatura del área, con diferentes perspectivas teórico-epistemológicas y comprensiones sobre el papel del profesor como movilizador/reconfigurador de los mismos en su contexto de actuación profesional, tanto en la literatura brasileña como en la extranjera. También es posible notar aproximaciones en la literatura sobre el énfasis puesto en el “conocimiento experiencial” y la importancia de reconocer el papel del profesor como alguien que toma decisiones frente a situaciones inciertas y conflictivas que se presentan en su práctica profesional diaria. Se señala la necesidad de una mayor objetivación del conocimiento de la experiencia y su sistematización para la consolidación de un repertorio de conocimiento profesional al que se pueda acceder, consultar y validar por pares de la profesión.

¹ Pedagogo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). *E-mail:* jefferson.moreira@unifesp.br

² Pedagoga. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). *E-mail:* juliana.marcondes@unifesp.br

Palavras-chave: Saberes da docência; Profissão docente; Profissionalização docente.

Keywords: Saber hacer de la enseñanza; Profesión docente; Profesionalización de la enseñanza

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre os saberes profissionais da docência, a partir de uma multiplicidade de perspectivas teórico-epistemológicas, tem se constituído um terreno fértil para produções acadêmicas na área educacional, especialmente nas três últimas décadas, tanto no Brasil, como em países da América do Norte e francófonos. Em que pese a relevância desses estudos, sentimos, no meio acadêmico, a necessidade de uma maior sistematização das diferentes tipologias e enfoques dos saberes profissionais propostos pela literatura especializada da área, de modo a subsidiar melhores compreensões sobre as dinâmicas e complexidades que envolvem o trabalho docente na atualidade.

Desse modo, buscando contribuir com o enriquecimento dessa discussão, este texto, do tipo revisão de literatura, objetiva apresentar uma síntese teórico-conceitual de diferentes posições de pesquisadores sobre saberes profissionais da docência, a partir de uma revisão do conteúdo da literatura especializada da área de Educação que trata sobre a referida temática no contexto nacional e internacional.

Com efeito, a seguinte questão norteadora subsidiou o desenvolvimento das reflexões: “quais são as diferentes tipologias de saberes profissionais da docência preconizadas pela literatura especializada no contexto nacional e internacional?”

Metodologicamente, optou-se por uma revisão bibliográfica (MINAYO, 2001; SEVERINO, 2007) das produções de autores nacionais e internacionais que vêm se destacando, nas três últimas décadas, em investigações sobre o tema “saberes da docência”. Sendo assim, realizamos a leitura de artigos, livros, ensaios e outros materiais que nos auxiliassem a compreender as diferentes tipologias e pressupostos epistemológicos subjacentes às pesquisas desenvolvidas por autores nacionais e internacionais, tais como: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2014); Hofstetter e Schneuwly (2020); Gauthier e demais autores (2013); Pimenta (1999); Saviani (1996); Shulman (2014), de modo a contribuir com uma sistematização desses saberes propostos pela produção científica, com vistas a auxiliar na consolidação do campo.

O ensaio estrutura-se em quatro seções: a presente introdução; logo depois, realizamos uma discussão epistemológica sobre a profissão docente e o movimento de profissionalização do ensino, colocando no centro do debate os saberes docentes; posteriormente, na terceira seção, sistematizamos as diferentes tipologias dos saberes profissionais da docência propostos pela

literatura especializada; por último, são apresentadas, ainda, as considerações finais com destaque para as limitações do estudo e as potencialidades de agendas investigativas para esse campo.

2 PROFISSÃO DOCENTE E MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: OS SABERES NO CENTRO DA QUESTÃO

Nesta seção, debruçamo-nos a apresentar uma breve retrospectiva sobre o movimento de profissionalização do ensino; o conceito de profissão e as ambiguidades que o demarcam; além de suas relações com os saberes docentes.

2.1 O CONCEITO DE PROFISSÃO

O conceito de “profissão” é amplamente debatido na área da Sociologia das Profissões e traz uma série de questionamentos, apontamentos e análises que se convertem em um clima de tensões e contradições para o campo da Educação. Nesse sentido, coloca-se como necessário analisar a literatura científica para ampliar o debate sobre o termo e articular essa conceitualização com as discussões sobre o movimento de profissionalização do ensino.

Machado (1995), em uma revisão de literatura, traz a definição de profissão a partir de conceitos de alguns teóricos da área, tais como: Larson (1977), Moore (1970), Weber (1984), Wilensky (1970) e Freidson (1978). Esses autores apresentam definições que convergem ou divergem em alguns aspectos relacionados à profissão, como é possível notar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Autores e definições sobre profissão

| Conceito | Definição | Autores |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Profissão | “Existência de um <i>corpo esotérico de conhecimento</i> (grifo nosso) e <i>orientação para um ideal de serviços</i> (grifo nosso) são dois atributos inquestionáveis para se definir profissão” (MACHADO, 1995, p. 14). | Moore, Wilensky, Freidson, Larson e outros. |
| | “ <i>Especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidade duradora de subsistencia e de ganancias</i> ” (MACHADO, 1995, p. 15). | Weber (1984). |
| | Apresenta os seguintes atributos: o profissional pratica uma ocupação em tempo integral e vive da remuneração dessa atividade; | |

| | | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Profissionalismo | indivíduos com destacada vocação, identificação com seus pares e noção de coletividade, além de organização a partir dos interesses distintos da categoria, fazendo controle sobre acesso, seleção, projeção; regulamentação dos participantes e adotando código de ética que formalizará, assim, as normas de conduta, obtenção e manutenção da <i>autonomia</i> . | Moore (1970). |
| Profissionalização | <p>Centra-se em dois pontos básicos: a dimensão do conhecimento abstrato e o mercado.</p> <p>“O grau de profissionalização é regido não somente por competência técnica exclusiva, mas também pelo grau de apelo ao ideal de trabalho, e pelas normas de apoio à conduta profissional” (WILENSKY, 1970 <i>apud</i> MACHADO, 1995).</p> | <p>Larson (1977).</p> <p>Wilensky (1970).</p> |

Fonte: elaborado pelos autores.

Em sua revisão de literatura, Machado (1995) ainda apresenta alguns autores críticos às ideias dos autores clássicos. Destaca-se aqui o sociólogo brasileiro Durand (1975), cuja crítica acusa de elitista e deslocada da realidade social a produção teórica sobre profissões.

Nota-se que, apesar de muitas discussões teóricas em torno de profissão e seus desdobramentos, ainda há muito a se discutir, sobretudo no campo da profissionalização docente. Algumas dimensões analíticas de profissão, discutidas por Machado (1995), mostraram-se problemáticas ao ensino e trazem alguns questionamentos: está a autonomia profissional no centro das discussões sobre profissionalização? Um corpo esotérico de conhecimento, ou seja, saberes docentes, configura-se como a chave da profissionalização? Quais são os caminhos já trilhados e a trilhar? A partir dessas questões, é possível discutir o movimento de profissionalização do ensino e buscar suporte para essas reflexões.

2.2 O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Tardif (2013), ao discutir a profissionalização do ensino, destaca que nos Estados Unidos esse movimento, em 1980, se deu a partir do lançamento de um projeto idealizado por autoridades políticas e educacionais. Esse projeto organizava-se em três objetivos: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar de ofício à profissão; e construir uma base de conhecimento (*Knowledge base for teachers*) para o ensino.

Assim, o primeiro objetivo buscava uma reforma em que se reduzisse a burocracia e os custos da educação. Pretendia-se também aproximar universidades e escolas, pesquisadores e professores, bem como instaurar novos modelos de carreira. O segundo objetivo, considerado como principal, procurava elevar o estatuto de ofício para o de profissão, de maneira que fosse oferecido aos futuros professores uma formação em nível superior e altamente intelectual. O último objetivo dirigia-se a uma definição da natureza dos conhecimentos basilares ao ensino, bem como promoção daqueles úteis e eficazes direcionados à prática.

O autor ainda assevera que, ao considerarmos as três idades do ensino: vocação, ofício e profissão, esta última encontra-se em gestação, sendo concorrente e oposta às velhas formas, vocação e ofício, sobretudo em diversos países da América Latina.

Em busca de compreender o caminho que trilha a educação contemporânea, Tardif (2013) faz muitas perguntas, em especial, sobre o movimento do ensino e a possibilidade de progressos nesses últimos anos, mas afirma que muitas pesquisas apresentam a existência de fatores que bloqueiam o desenvolvimento. Sobre esses fatores destaca-se aqui “degradação da profissão de docente”, “a profissão docente sob controle” e “a pesquisa sobre conhecimentos dos professores”.

Em relação à “degradação da profissão de docente”, as análises de Tardif (2013) vão ao encontro das reflexões dos autores Oliveira (2004), Jacomini e Penna (2016) e Venco (2019). Esses autores denunciam que, em atuação, os docentes têm vivenciado diversas situações que precarizam as condições de trabalho, tais como baixa remuneração, contratação de profissionais com baixo nível de escolaridade, aumento da exigência de tarefas, pobreza e violência em torno das escolas, falta de apoio das famílias, flexibilização nas formas de contratação, a qual Venco (2019) denomina de uberização do trabalho. Essa precarização também é notada, conforme destaca Oliveira (2004), na ausência de planos de carreira e perda de garantias trabalhistas, o que reforça as teses de desprofissionalização e proletarização.

O fator “a profissão docente sob controle” chama a atenção para a perda da autonomia do professorado, assim como colocam Apple e Teitelbaun (1991) ao evidenciarem o controle sobre o currículo e ensino, especialmente nos Estados Unidos. Em relação às práticas que exercem controle sobre os professores e reforçam essa perda de autonomia, Tardif (2013) acrescenta:

[...] controle de suas práticas por normas de boa prática, a exigência de trabalho em equipe, programas escolares excessivamente detalhados, avaliação externa de seus alunos, contratos de desempenho e de novas regras de prestação de contas, a exigência de formação continuada, a avaliação de suas competências, a criação de associações

profissionais ou de instâncias que desempenham papel similar. (TARDIF, 2013, p. 566)

Nesse sentido, a perda da autonomia docente é um fator bloqueador para o movimento de profissionalização, pois retira do professor o controle sobre a própria ação e o direito de participação no processo intelectual da produção, conferindo-lhe um papel de executor de tarefas, em que reproduz a idealização de outrem.

Por fim, o fator “pesquisa sobre conhecimentos dos professores” levanta muitas questões, especialmente, a que coloca Tardif (2013, p. 567): “após milhares de pesquisas sobre a questão, conhecemos melhor agora o que é o conhecimento dos professores?”. O autor destaca que o conhecimento dos professores se coloca como uma problemática central, não apenas na pesquisa, mas para a própria profissão de docente, quesito que o autor destaca como principal.

Nesse percurso, nota-se que o movimento de profissionalização do ensino passa por muitas questões, notadamente dificultadoras do processo, como degradação, perda da autonomia e estagnação científica nas pesquisas sobre o conhecimento de professores, ao qual muitos autores (Tardif, Saviani, entre outros) chamam de saberes.

Assim, é possível concordar com Tardif (2013) em sua análise de que a profissionalização tem acarretado na proletarização de uma parte dos professores. A questão que essa análise coloca é: qual desses fatores, aqui discutidos, se coloca como central na discussão sobre profissionalização do ensino?

Entende-se que todos os fatores devem ser amplamente debatidos, pesquisados e contribuir para a formulação de políticas públicas, no entanto, destaca-se que há urgência nas pesquisas sobre o conhecimento profissional da docência, especialmente, ao se levar em consideração os estudos da Sociologia das Profissões e suas reflexões sobre o corpo esotérico no exercício da profissão, ou seja, sobre o conjunto de conhecimentos específicos próprio de cada profissão. Logo, aponta-se aqui o conhecimento profissional, ao qual chamaremos de saberes, como um fator determinante e de relevância para a discussão sobre a profissionalização do ensino.

2.3 OS SABERES NO CENTRO DA QUESTÃO

Uma discussão recorrente no campo da Educação centra-se em delimitar a quem compete a atividade docente, no sentido da formação e de dirimir a velha afirmação “para ensinar basta saber o conteúdo”. Se houver consenso nessa afirmação, entende-se que o saber

necessário para ensinar está relacionado ao conhecimento das disciplinas, ou seja, dos conteúdos a serem ensinados.

Alguns estudiosos da área, como Behrens (2011), no entanto, discordam veemente desse entendimento, defendendo que é preciso superar a crença nessas premissas, sobretudo na docência do Ensino Superior.

Essa questão não se encerra e traz discussões importantes, na tentativa de compreender quais são os conhecimentos da atividade docente e sua importância. Machado (1995) ao conceituar atividade profissional, enfatiza:

É um conjunto de *conhecimentos novos* mais fortemente relacionados à uma esfera profissional. Portanto, a autoridade profissional é centrada no profissional que detém o *conhecimento especializado* para o problema específico do cliente. (MACHADO, 1995, p. 18, grifo nosso)

Nesse sentido, é preciso compreender quais são os saberes essenciais mobilizados na atividade profissional docente, uma vez que eles estão no centro das discussões sobre profissionalização.

Tardif (2014) apresenta diversos questionamentos quanto a isso, interrogando sobre o que sabe o professor, que saber é esse, se os professores produzem saberes no exercício da profissão, se eles participam na definição e seleção desses saberes, entre outros.

Assim, retoma-se e reforça-se a questão da importância das pesquisas sobre o conhecimento profissional, a fim de compreender os saberes da docência, apropriar-se de suas tipologias e aproximar-se das perspectivas dos autores.

Dito isso, destaca-se que todas essas análises merecem ser discutidas, a começar pelos saberes profissionais da docência e seus aspectos históricos, tema central da discussão que segue no próximo item.

3 SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Concordando com Tardif (2013, p. 554), que afirma que “o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico”, consideramos que a problemática dos saberes docentes se impõe no campo educativo conforme evolui a discussão e a implementação de estratégias de profissionalização docente.

Logo, falar em saberes próprios dos professores só tem sentido se acompanhamos a transformação da figura pública do professor(a): de uma vocacionada, passando pela pessoa que exerce um ofício, até chegar à condição de profissional, ou seja, um ofício que evolui para a condição de uma prática social mediada pela estrutura de trabalho assalariado, cujas bases

são, segundo o mesmo Tardif (2013, p. 558-559), “a existência de uma base de conhecimentos científicos que a sustenta, uma corporação profissional dedicada a definir as bases dessa profissão, ética e autonomia profissionais próprias”.

Assim, o processo de profissionalização da docência, verificável no mundo ocidental especialmente nos últimos 40 anos, consolida o poder de um conjunto de agentes, em especial do campo acadêmico/universitário, no sentido de passarem a discutir com mais afinco diversas condições da profissionalidade docente.

Uma delas diz respeito aos saberes que caracterizam esse fazer profissional. Se na época em que a docência era considerada apenas questão de vocação ou, no máximo, um ofício, os saberes a ela associados estavam ligados a experiências práticas imediatas, índole pessoal, dedicação individual etc., a partir de agora, tais saberes devem ser construídos e consolidados à luz do referencial teórico que condiciona o campo educativo.

De certa forma, a definição dos saberes docentes passa a ser tarefa do grupo de agentes responsável por sua reflexão. Ao mesmo tempo, acompanhando as tendências atuais do campo científico e acadêmico, que refratam as transformações sociais mais amplas do sistema de produção vigente, vemos que, ao lado de uma maior especificação teórica dos saberes docentes, há uma valorização cada vez maior da dimensão da prática como espaço de construção e legitimação desses saberes, deslocando da universidade para a escola o *locus* onde se deve localizar o nascimento, construção e desconstrução dos saberes próprios à docência.

Muitas vezes, inclusive, devido às tendências já apontadas por Tardif (2013, p. 553), como “escolas públicas em dificuldade, concorrência entre estabelecimentos, mercantilização da educação, privatização da escola pública, entre outros”, há uma tendência crescente em negar a importância do saber teórico e afirmar o primado da prática, não no sentido da práxis, ou seja, ação mediada por uma reflexão, mas no sentido da aplicação de receituários prontos, muitas vezes adaptados do mundo da empresa capitalista, o que torna o saber docente algo quase desnecessário. Afinal, o professor deixa de ter autonomia de construí-lo no confronto teoria e prática e fica à mercê de políticas públicas educacionais que buscam impor, inclusive, os gestos mais banais a serem reproduzidos e copiados em sala de aula.

Diante desse contexto, constatamos que, considerando o processo de profissionalização docente, a discussão no campo tem apontado um conjunto de saberes que define a profissão docente, embora nunca de modo fechado e definitivo.

4 TIPOLOGIAS DOS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Os estudos sobre os saberes estruturantes *da e para* o exercício da docência têm ganhado amplo destaque na literatura nacional e internacional, especialmente nas três últimas décadas, através da divulgação das investigações desenvolvidas por autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2014); Gauthier e demais autores (2013); Pimenta (1999), Saviani (1996) e Shulman (2014)³ dentre outros. Do ponto de vista paradigmático, essa corrente de investigação se apoia nos pressupostos da epistemologia da prática, passando a conceber os(as) professores(as) como sujeitos que pensam, refletem e tomam decisões diante de situações dilemáticas, incertas e conflituosas que se apresentam no seu contexto de atuação profissional.

A epistemologia da prática pode ser definida, conforme Schön (2000), como área de conhecimento que se debruça a estudar os saberes que são, efetivamente, mobilizados pelos práticos no seu campo de atuação profissional. Ao configurar, do ponto de vista teórico, os princípios de uma epistemologia da prática profissional, Schön (2000) avalia que os contextos de atuação apresentam zonas indeterminadas da prática, isto é, situações de tensões e de conflito de valores que os modelos de formação advindos da racionalidade técnica não conseguem dar conta de resolver.

Com efeito, Schön (2000) propõe um modelo de formação baseado na reflexão sobre a prática profissional como elemento estruturante na formação do prático reflexivo e, conseqüentemente, na configuração de um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Desse modo, desenvolve categorias centrais do seu constructo teórico, tais como o de reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação⁴, que são basilares para compreender suas ideias.

Importa destacar, nesse contexto, que as pesquisas desenvolvidas por Schön (2000) não estiveram voltadas, inicialmente, para a área da Formação de Professores. Contudo, foi nesse campo que os estudos voltados à epistemológica da prática – também conhecidos como saberes da prática – encontraram grande fecundidade e disseminação⁵. Esses estudos vão de encontro aos pressupostos do paradigma da racionalidade técnica que se apóia nos fundamentos da ciência positivista e concebe a ideia do(a) professor(a) como um executor(a) passivo, em conformidade com “receitas” e procedimentos planejados por teóricos e pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2014).

³ Vale o destaque de que Shulman (2014) utiliza a categoria “conhecimentos profissionais” para se referir ao repertório mobilizado pelos professores em sala de aula.

⁴ Ver: Schön (2000).

⁵ Pimenta (2002) faz uma importante ponderação sobre os limites e possibilidades da utilização do conceito de reflexão na educação. A autora, dentro de uma abordagem dialética, apresenta as potencialidades da formação do professor reflexivo e, na mesma esteira, faz o alerta sobre os cuidados para que não se possa, equivocadamente, cair nos princípios de uma formação “praticista”, atrelada ao ideário do modelo neoliberal.

Como destaca Diniz-Pereira (2014), a racionalidade técnica preconiza o princípio de que a ciência instrumental seria solucionadora para os problemas vivenciados pelos professores(as) e, por isso, mantém uma desvinculação entre a pesquisa e a prática pedagógica. Sob os princípios desse modelo, tais aspectos são vistos como dicotômicos e não se integram. Ainda sob os pressupostos da racionalidade técnica, a formação docente tende a estar assentada em modelos de treinamento de habilidades, excessivamente pautada na transmissão, ou seguindo os modelos acadêmicos tradicionais.

Já sob os princípios da racionalidade prática, a formação de professores é concebida numa visão contextualizada, como um processo extremamente complexo e singular, ganhando centralidade a participação dos(as) professores(as) como sujeitos que agem, refletem e tomam decisões diante de uma deliberação reflexiva sobre a própria prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Feitas essas ponderações, cabe indagar: o que entendemos por saberes profissionais? Como eles se formam? De onde se originam? Quais as fontes dos saberes docentes? Como podemos classificá-los? Tendo como pressuposto comum a base paradigmática da racionalidade prática, os diferentes autores classificam os saberes docentes em distintas tipologias e nomenclaturas.

Neste estudo, comungamos com o pensamento de Tardif (2014, p. 36) ao definir o saber docente como “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Trata-se de saberes multifacetados, constituídos em diversos tempos e espaços e a partir de diversas fontes. Nesse sentido, apontamos, inclusive, a necessidade da sistematização do repertório de saberes experienciais mobilizados pelos docentes por meio de uma visão, muitas vezes, intuitiva e de um saber tácito configurado cotidianamente em sala de aula.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 217) e Tardif (2014) classificam os saberes docentes em alguns tipos e são convergentes em suas definições⁶. Assim, para esses autores, os *saberes da formação profissional* referem-se aos saberes apreendidos na formação inicial “transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação”. São saberes mais amplos, provêm das ciências da educação e da ciência pedagógica.

⁶ Ressalta-se que, inicialmente, Tardif (2014) publicou o capítulo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente” no artigo intitulado “Esboço de uma problemática do saber docente.” Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991).

Os *saberes das disciplinas* ou *disciplinares* são aqueles relativos aos diversos campos disciplinares (Português, Matemática, História, Geografia etc.). Eles são transmitidos nos departamentos e cursos universitários “independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 38). Conforme sinaliza o autor, os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes.

Já os *saberes curriculares*, na visão de Tardif (2014, p. 38), correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Os saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores manuseiam e aplicam cotidianamente em seu trabalho.

Por fim, os *saberes da experiência* vêm ganhando amplo destaque nas produções de Tardif (2014). Na visão do autor, pode-se classificá-los como saberes tácitos que brotam da experiência cotidiana e são por ela validados. Para Tardif (2014, p. 39) “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos”.

Além dos saberes já apresentados pelos autores citados, Gauthier e demais autores (2013) trazem as suas próprias definições e categorização dos saberes docentes, tais como: *saberes das Ciências da Educação* – aos quais referem-se a conhecimentos que os(as) professores(as) adquiriram durante o seu processo de formação inicial que, embora não os ajudem diretamente a ensinar, informam-lhes sobre as diversas facetas do seu ofício como professor(a) ou da educação em geral. Nas palavras de Gauthier e demais autores (2013, p. 31), “[...] 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”. *Saberes da tradição pedagógica*, sobre os quais Gauthier e demais autores (2013, p. 32) ponderam que estes se constituem a partir de um conjunto de representações e experiências que marcam a atuação dos professores, a partir da sua condição vivida como estudantes. Para ele, “[...] cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade”. O citado pesquisador pondera, entretanto, que esse saber possui fragilidades, pois pode comportar inúmeros erros. Por isso, adverte que ele “[...] será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 32).

Para Gauthier e demais autores (2013, p. 33), o *saber da ação pedagógica* “[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula”. Nesse sentido, pondera que o julgamento dos(as) professores(as) e os motivos que subsidiam suas decisões podem ser comparados, avaliados e ajuizados a fim de que se possa estabelecer regras de ação, que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Já Pimenta (1999), reconhecida pesquisadora brasileira na área da Formação de Professores e no campo da Didática, classifica os saberes docentes em três: *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento* e *saberes pedagógicos*. Os *saberes da experiência* são adquiridos através da experiência como alunos de diferentes professores ao longo da trajetória escolar. Podem, também, ser caracterizados como aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, em um processo de reflexão crítica sobre as práticas e na mediação proporcionada pela troca coletiva com seus pares e dos textos produzidos por outros educadores.

Os *saberes do conhecimento* são aqueles ligados aos conhecimentos dos diversos campos disciplinares (História, Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes etc.). No entanto, pondera a autora sobre a necessidade de distinção entre conhecimento e informação, alertando para a importância do trabalho interdisciplinar e de que a educação escolar e o trabalho dos(as) professores(as) possam estar articulados para favorecer o processo de humanização, “numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Para Pimenta (1999), os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram os *saberes pedagógicos*. Na sua análise, os saberes pedagógicos só se constituem a partir de um confronto com a prática, que os confronta e os reelabora. Ao apontar a relação indissociável entre teoria e prática e o modo como as práticas docentes são potenciais importantes para a constituição da teoria, Pimenta (1999, p. 30) destaca que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo quando “[...] mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

Na ótica de Saviani (1996), os saberes docentes podem ser classificados em cinco: *saber atitudinal*, *saber crítico-contextual*, *saber específico*, *saber pedagógico* e *saber didático-curricular*. Na categoria dos saberes atitudinais, Saviani (1996) agrupa os saberes relacionados ao domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Abrange, portanto, posturas ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, clareza, justiça, diálogo, respeito aos educandos, atenção às suas dificuldades (SAVIANI, 1996).

O *saber crítico-contextual* é um saber relativo à compreensão sócio-histórica dos elementos que determinam a tarefa educativa. Para Saviani (1996, p. 148), espera-se que o educador saiba compreender “[...] o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo em sua responsabilidade”.

O *saber específico* corresponde às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Artes, Linguagens etc. (SAVIANI, 1996).

O *saber pedagógico* inclui os conhecimentos elaborados pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, buscando articular os fundamentos da educação com orientações que se imprimem no trabalho educativo (SAVIANI, 1996).

No *saber didático-curricular*, Saviani (1996, p. 149) inclui as formas de organização e realização da atividade humana no âmbito da relação educador-educando. Para ele, em um sentido mais específico, comporta a dimensão do saber-fazer. Nas suas próprias palavras “implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, com uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos” visando atingir objetivos intencionalmente planejados.

Destacamos as contribuições de Lee Shulman⁷, um dos grandes responsáveis pelo início das discussões sobre a ideia de um repertório de saberes profissionais da docência, denominada por ele de *Knowledge base for teachers* – base de conhecimento para o ensino – indispensáveis, na sua compreensão, para um exercício da docência bem-sucedido, no início da década de 1980, nos Estados Unidos. Ao delinear o seu constructo teórico, Shulman (2014) subdividiu, inicialmente, esses conhecimentos em sete subcategorias, a saber: *conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do aluno e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação*.

⁷ Lee Shulman vem destacando-se, durante os últimos 30 anos, no âmbito das pesquisas educacionais em território internacional sobre o tema da formação de professores, por oferecer, a partir do delineamento de sua base teórica, explicações sobre um conjunto de conhecimentos que deve possuir um professor para que o seu ensino gere aprendizagem nos estudantes. O postulado teórico do citado autor sobre o modelo da base de conhecimentos para o ensino, os processos de raciocínio pedagógico e o conhecimento de casos de ensino, tem possibilitado inspirações propositivas para o delineamento de políticas de formação e desenvolvimento profissional do professorado de diferentes níveis educacionais, que passem a considerar esses sujeitos como indispensáveis para a efetivação das reformas educativas (MOREIRA, 2019).

Posteriormente, ao ir refinando o seu referencial teórico, Shulman (2014) agrupou essas diferentes subcategorias em três grandes dimensões, a saber: *conhecimento de conteúdo específico*, *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Os *conhecimentos do conteúdo* são os conteúdos específicos da matéria de uma área de especialização que um professor precisa saber para lecionar. Inclui a compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma determinada área de conhecimento (SHULMAN, 2014, SHULMAN e SHULMAN, 2016). Para Mizukami⁸ (2004, p. 3), o domínio do conhecimento específico envolve a compreensão das estruturas substantivas de uma área de conhecimento – isto é, paradigmas explicativos, criados e utilizados pela área; da estrutura sintática, que se refere aos “[...] padrões que uma comunidade disciplinar estabeleceu de forma a orientar as pesquisas da área”. Assim, professores bem-sucedidos não podem ter conhecimento intuitivo das matérias que lecionam.

O *conhecimento pedagógico geral* diz respeito ao domínio de um conjunto de conhecimentos que extrapola o saber de uma determinada área específica. Inclui a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e cognição, conhecimento de contextos sociais e políticas educacionais, conhecimento de disciplinas paralelas à sua área, conhecimento de currículo, metas e princípios educacionais, assim como da sua natureza histórica e filosófica (SHULMAN, 2014; SHULMAN e SHULMAN, 2016; MIZUKAMI, 2004),

O *conhecimento pedagógico do conteúdo*, de acordo com Mizukami (2004), Mizukami e demais autores (2010) e Shulman (2014), trata-se de um tipo de conhecimento em que o professor ocupa um papel de autoria, sendo construído cotidianamente no exercício da profissão. Esse conhecimento não é ensinado no âmbito dos cursos de formação inicial, mas, construído de modo processual pelo professor ao ministrar sua disciplina, ao valer-se de analogias, metáforas, simulações, representações e de um conjunto de outras estratégias para que os alunos se apropriem do conhecimento da sua disciplina. Para Mizukami (2004 p. 3), esse conhecimento caracteriza-se por “[...] incluir compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino”.

⁸ No Brasil, a pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami têm se destacado, nas últimas duas décadas, no desenvolvimento de estudos e pesquisas apoiadas no referencial teórico do autor norte-americano Lee Shulman. As suas produções científicas no Brasil foram extremamente importantes e pertinentes para a difusão do postulado teórico desse pesquisador. Por isso, a pertinência em esclarecer ao leitor deste texto a tipologia proposta por Shulman a partir de algumas contribuições teóricas de Mizukami (2004).

Hofstetter e Schneuwly (2020) realizaram um estudo em que elaboraram uma tipologia de discurso (posicionamento) sobre a profissionalização de professores, no qual concentraram a atenção sobre como determinados autores selecionados problematizam as implicações dos saberes acerca da formação de professores e seus desdobramentos no campo disciplinar das Ciências da Educação. A tipologia realizada foi feita a partir de uma vasta revisão de literatura, incluindo três polos para os quais se direcionam os textos organizados em eixos.

Assim, o posicionamento desses autores selecionados por Hofstetter e Schneuwly (2020) foi organizado de maneira esquemática. Os posicionamentos são descritos da seguinte forma:

Posicionamento 1 (Eixo 1). Saberes sobre o sistema escolar e a formação de professores: mecanismo de controle dos professores e dos alunos- governança da alma. Posicionamento 2 (Eixo 2). Por uma verdadeira profissionalização: uma universitarização da formação e dos saberes mobilizáveis para a ação. Posicionamento 3 (Eixo 3). Campos profissionais/campos disciplinares: irredutível diferença e tensão produtiva. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020, p.23)

Nesse sentido, a tipologia trazida pelos autores, em meio a um complexo de tensões, contribui para reflexões e debates acerca dos saberes relacionados à formação de professores. Em suma, pode-se constatar pela literatura consultada a existência de uma multiplicidade de saberes que estruturam o saber-fazer dos professores. Concordando com Tardif (2014), podemos destacar que eles são constituídos em diversos tempos e espaços e a partir de diversas fontes. Cabe destacar, todavia, a importância de novos estudos e pesquisas que busquem ampliar a categorização desses saberes, tendo como foco, principalmente, os saberes experienciais, mobilizados pelos práticos nos seus contextos de atuação profissional, aspecto ainda emergente na literatura educacional.

5 CONCLUSÃO

Este texto, do tipo revisão de literatura, teve por objetivo realizar uma síntese teórico-conceitual de diferentes posições de pesquisadores sobre saberes profissionais da docência, a partir de uma revisão do conteúdo da literatura especializada da área de Educação que trata sobre a referida temática no contexto nacional e internacional.

O primeiro tópico do texto descreveu sucintamente o movimento de profissionalização, dando ênfase aos fatores bloqueadores desse movimento: “degradação da profissão de docente”, “a profissão docente sob controle” e “a pesquisa sobre conhecimentos dos professores”. Assim, o movimento de profissionalização docente tem seguido um caminho à

proletarização, levando-nos a refletir sobre qual é o fator bloqueador de maior impacto nesse processo e que merece atenção nas discussões e pesquisas sobre o tema.

Consentimos que a pesquisa sobre o conhecimento dos professores parece ser a mais relevante. Nesse sentido, a discussão volta-se para os saberes profissionais da docência e seus aspectos históricos.

Quanto a esses saberes e sua historicidade, contemplados no segundo tópico, ressaltamos as idades que a profissão docente passou ao longo da história, a saber: vocação, ofício e profissão, marcadas por tensões, características próprias e, intrinsecamente, ligadas ao movimento de profissionalização docente. É importante destacar que, em relação a esse movimento, a profissão docente é discutida no campo de forma a ser definida como um conjunto de saberes, sem pretensão de ser fechado e definitivo.

Esses diferentes saberes podem ser organizados de maneira sistemática e segundo uma tipologia, a partir da perspectiva teórica-conceitual de diversos autores. Essa classificação é contemplada no terceiro tópico, carro-chefe desse ensaio.

A análise feita, a partir dos autores consultados, revela que, para Shulman (2014), ao refinar seu referencial teórico, os conhecimentos profissionais necessários para o exercício da docência são: *conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo*. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) classificam os saberes docentes em: *saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência*. Para Saviani (1996), os saberes se estabelecem como *saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico e saber didático-curricular*. Gauthier e demais autores (2013) categorizam em *saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica*. Já os *saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos* são definidos por Pimenta (1999). Hofstetter e Schneuwly (2020) problematizam as implicações dos saberes acerca da formação de professores e seus desdobramentos no campo disciplinar das Ciências da Educação. Assim, sintetizam os saberes em: *Saberes sobre o sistema escolar e a formação de professores: mecanismo de controle dos professores e dos alunos- governança da alma; uma universitarização da formação e dos saberes mobilizáveis para a ação; Campos profissionais/campos disciplinares: irredutível diferença e tensão produtiva*.

A partir dessa síntese e classificação dos saberes, foi possível depreender que outros estudos se fazem necessários sobre o tema, principalmente sobre os saberes experienciais. É perceptível constatar, ainda, aproximações na literatura sobre a ênfase colocada no saber experiencial e na importância de reconhecimento do papel do professor como alguém que toma

decisões diante de situações incertas e conflituosas que se apresentam em seu cotidiano de atuação profissional.

Por fim, aponta-se a necessidade de uma maior objetivação dos saberes da experiência e da sua sistematização para a consolidação de um repertório de saberes profissionais que possam ser acessados, consultados e validados pelos pares da profissão.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Campinas, n. 4, 1991.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976>. Acesso em: 12 fev. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 12 fev. 2022.

DURAND, J.C.G. A serviço da coletividade: crítica à sociologia das profissões. **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro, 1975.

FREIDSON, E. **La profesión médica**: un estudio del la sociologia del conocimiento aplicado. Barcelona, Ediciones Península, 1978.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 20

HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. “Profissionalização” e formação de professores: uma tipologia dos saberes de referência para a docência. In: W. R. Valente, (Org.). **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização**: saberes em debate para a formação de professores. São Paulo, SP: L F Editorial. 2020.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pró-Posições** (UNICAMP. Online), v. 27, p. 177-202, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238> Acesso em: 12 fev. 2022.

LARSON, M.S. **The rise of professionalism**: a sociological analysis. Los Angeles, University of Califórnia Press, 1977.

MACHADO, M. H. (org). Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: **Profissões de saúde**: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, p. 13-33.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Jefferson da Silva. **Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de tutores que atuam no método Problem-Based Learning (PBL)**. 2019. 276 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

MOORE, W. **The professions**: roles and rules. New York, Russel Sage Foundation, 1970.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 -34).

PIMENTA, S G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA & GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002), p. 12-52.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p.39-50.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, vol.6, n. 1, p.120-142, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em 28 fev. 2022.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFYGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, 35, Sup. 1: e00207317, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

WILENSKY, H.L. The professionalization of everyone? *In: The sociology of organizations: basic studies* (Grusky, Orcar and Millher, George eds.) New York, The free press, 1970