http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h532
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

# SABERES DOCENTES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E DIREÇÕES FUTURAS

## Teachers´ knowledge, educative practices and teacher education: challenges, possibilities and future directions

## Saberes docentes, prácticas educativas y formación docente: desafíos, posibilidades y direcciones futuras

**Luiz Gustavo Bonatto Rufino[1], Samuel de Souza Neto[2]**

**RESUMO**

Objetivou-se analisar o processo de constituição do campo dos saberes docentes, sobretudo a partir de suas relações entre os contextos da formação de professores e das práticas educativas no campo escolar. Buscou-se, desse modo, perspectivar as potencialidades e implicações desse campo, seus desafios atuais e as possíveis direções futuras. Por meio de um estudo do tipo ensaio teórico, tematizou-se três eixos, os quais perpassaram os seguintes engendramentos: 1) aspectos conceituais e de fundamentação teórica desse campo; 2) apresentação de algumas tipologias e classificações encontradas na atualidade acerca dessa temática; 3) contextualizações sobre a ideia de reservatório de saberes mobilizados na prática pedagógica e suas implicações atuais. Conclui-se que a análise sobre os saberes docentes incita novas formas de se compreender a relação entre formação e prática profissional. Essa perspectiva oferece estruturas analíticas apoiadas em novos paradigmas vinculados aos processos de ensino e aprendizagem a partir da ideia de profissionalização. Nesse sentido, diversas analogias podem ser arroladas à perspectiva de amálgama dos saberes docentes de modo que propomos analisá-la anedoticamente tal qual uma "aquarela de saberes" à luz de uma espécie de palheta de cores em uma aquarela utilizada pelo docente durante suas ações profissionais cotidianas. Assim, analisar o processo de elucidação das práticas pedagógicas à luz dos saberes docentes apresenta-se como um frutífero campo de ação e investigação científica que merece ser fomentado e explorado tendo em vista suas possibilidades de colaboração com as pesquisas no campo da educação.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes; Prática Pedagógica; Formação Profissional; Formação de Professores; Processos de Ensino e Aprendizagem.

**ABSTRACT**

The aim was to analyze the process of constitution of the field of teachers' knowledge, especially from its relations between the contexts of teacher education and educational practices. In this way, an attempt was made to put into perspective the potential and development of this field, its current challenges and possible future directions. Through a theoretical essay, three axes were thematized, which permeated the following engenders: 1) conceptual aspects and theoretical foundation of this field; 2) presentation of some typologies and classifications currently found on this theme; 3) contextualization about the idea of knowledge reservoir mobilized in pedagogical practice and its implications nowadays. It is concluded that an analysis of teachers' knowledge encourages new ways of understanding the relationship between

[1] Rede pública municipal de Paulínia, SP, e do Grupo Unieduk (UnifaJ - Jaguariúna e UniMAXmax - Indaiatuba), docente permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Doutor em Ciências da Motricidade (UNESP). ORCID id: https://orcid.org/0000-0003-2567-9104. E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

[2] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, Livre-Docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPPEN). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-8991-7039. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

professional education and professional practice. This perspective offers analytical structures supported by new paradigms linked to teaching and learning processes based on the idea of professionalization. In the meantime, several analogies can be listed in the perspective of amalgamation of teaching knowledge, so that we propose to analyze it anecdotally as a "watercolor of knowledge" in the light of a kind of color palette in a watercolor used by the teacher during his everyday professional actions. Thus, analyzing the process of elucidation of pedagogical practices in the light of teaching knowledge presents itself as a fruitful field of action and scientific investigation that deserves to be fostered and explored in view of its possibilities of collaboration with research in the field of education.
**Keywords:** Teachers' Knowledge; Pedagogical Practice; Professional Training; Teacher Education; Teaching and Learning Process.

**RESUMEN**

El objetivo fue analizar el proceso de constitución del campo del saber docente, a partir de las relaciones entre los contextos de formación y las prácticas educativas. De esta manera, buscamos poner en perspectiva las potencialidades e implicaciones de este campo, sus desafíos actuales y direcciones futuras. Para ello, a través de un ensayo teórico, se tematizaron tres ejes de análisis, pasando por los siguientes engendros: 1) aspectos conceptuales y fundamentación teórica; 2) presentación de algunas tipologías y clasificaciones encontradas en la actualidad; 3) contextualizaciones sobre la idea de reservorio de saberes movilizados en la práctica pedagógica y sus implicaciones actuales. Se concluye que el análisis de los saberes docentes favorece nuevas formas de entender la relación entre formación y ejercicio profesional. Esta perspectiva ofrece estructuras de análisis sustentadas en nuevos paradigmas vinculados a los procesos de enseñanza a partir de la idea de profesionalización. Mientras tanto, se pueden enumerar varias analogías en la perspectiva de la amalgama de saberes didácticos, por lo que proponemos analizarla anecdóticamente como una "acuarela del saber" a la luz de una especie de paleta de colores en una acuarela utilizada por el docente durante su actuación profesional en el día a día. Así, analizar el proceso de elucidación de las prácticas pedagógicas a la luz de los saberes docentes se presenta como un fructífero campo de acción e investigación científica que merece ser fomentado y explorado en vista de sus posibilidades de colaboración con la investigación en el campo de la educación.
**Palabras Clave:** Saberes Docentes; Práctica Pedagógica; Formación Profesional; Formación de Profesores; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

*"Mas um velho, d'aspecto venerando,*
*Que ficava nas praias, entre a gente,*
*Postos em nós os olhos, meneando*
*Três vezes a cabeça, descontente,*
*A voz pesada um pouco alevantando,*
*Que nós no mar ouvimos claramente,*
*C'um saber só de experiências feito,*
*Tais palavras tirou do experto peito"*
Estrofe 94, Canto IV – Os Lusíadas (CAMÕES, 2019)

Em sua clássica obra "Professora tia sim, tia não" Paulo Freire (1993) aponta que o verbo "saber" é transitivo direto, uma vez que expressa uma ação exercida por um sujeito. Essa ideia é, nos dias de hoje, fundamental para se compreender o campo de estudos, pesquisas e investigações denominado de "saberes docentes", isto é, o conjunto de saberes advindos de determinados sujeitos, inseridos em contextos profissionais específicos, os professores e as professoras. A perspectiva da relação dos saberes docentes vinculados com os seres humanos (os sujeitos que os exercem) é de tal forma imbricada que Tardif (2012) afirma que os saberes profissionais dos professores carregam as marcas do ser humano.

Na estrofe do clássico poema dos Lusíadas supracitado, há a representação de uma pessoa de idade avançada que apresentava perspectivas sobre a vida advindas de suas experiências, ou seja, 'um saber feito por meio de suas experiências de vida'. Podemos ver, dentro desse panorama, a ideia de saber muito articulada com vivências cotidianas e com as experiências de vida em suas mais diversas dimensões, para além dos conhecimentos técnicos e científicos, por exemplo. Tal relação entre os saberes com as experiências dos professores é fulcral para compreender esse campo, cuja proeminência tem sido bastante evidenciada nos últimos anos, sobretudo a partir da ideia de profissão e de profissionalização do ofício docente, a qual reverbera de modo muito intensificado tanto nos contextos da formação, quanto das práticas educativas cotidianas nas escolas.

O movimento de profissionalização do ofício de professores e professoras apresenta sentido efetivo e coerência propositiva a partir da constituição de um conjunto de saberes que possam formar a base da profissão docente. Boa parte da literatura anglófona sobre o tema tem denominado essa perspectiva de "knowledge base" (base de conhecimentos), baseado na conceituação denominada "teachers' knowledge" (conhecimento dos professores) (SHULMAN, 1987). Outras correntes teóricas, sobretudo as francófonas (TARDIF, 2012; ALTET, 2000; VAN DER MAREN, 1993), hispânicas (MERCADO, 1991) e também as baseadas na literatura portuguesa (lusófonas) (NÓVOA, 2017; ROLDÃO, 2007), procuram denominar de "savoirs enseignants" e "saberes docentes", respectivamente.

Ora, uma profissão, para ser considerada como tal, deve apresentar um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, saberes, entre outros, que a sustente, delimitando suas especificidades, bem como demarcando suas responsabilidades sociais. Essa é uma mudança de paradigma importante que tem acompanhado boa parte da investigação científica sobre o tema, sobretudo nos últimos trinta anos, a qual apresenta inúmeras implicações para se entender os atuais processos que constituem a docência na atualidade, sobretudo nos países do ocidente.

Shulman (1987, p. 5-6, tradução nossa) problematiza de forma crucial essas questões ao trazer para o debate o seguinte questionamento: "não seria o ensino pouco mais do que um estilo pessoal, comunicação habilidosa, conhecimento de algum assunto ligado às disciplinas e a aplicação dos resultados das pesquisas recentes sobre efetividade do ensino?". Para o autor, o ensino compreendido como trabalho tem sido trivializado, com suas complexidades ignoradas e demandas diminuídas. Dessa forma, os próprios professores têm dificuldade em articular o que sabem e como sabem.

É dentro desse conjunto de problemáticas que emerge a compreensão dos saberes docentes, bem como a importância da pesquisa sobre essa temática. Assim, objetivamos no presente ensaio teórico analisar o processo de constituição do campo dos saberes docentes nos últimos anos, sobretudo a partir de suas relações entre os contextos da formação de professores e das práticas educativas desenvolvidas no campo escolar. Buscou-se, desse modo, perspectivar as potencialidades e implicações desse campo, seus desafios atuais e as possíveis direções futuras tendo em vista sua consolidação efetiva.

## SABERES DOCENTES: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

O termo **"saber"** apresenta em sua etimologia grande constituição polissêmica, podendo ser compreendido de diferentes formas. Abbagnano (2012) apresenta dois significados principais a essa terminologia. O primeiro se refere ao sentido de conhecimento em geral, designando qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto, ou ainda um conjunto de tais técnicas, ou até mesmo um conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. O segundo sentido está relacionado com a perspectiva de ciência, por meio do conhecimento cuja verdade é até certo modo garantida (testada e validada).

A sabedoria, por sua vez é caracterizada por Abbagnano (2012) como originária do latim *"sapientia"* e significa o comportamento racional dos seres humanos, referindo-se às condutas racionais nas atividades humanas, isto é, às possibilidades de dirigi-las da melhor maneira possível. O autor analisa sua gênese histórica em termos de terminologia, sobretudo a partir da conceituação de Aristóteles, cuja distinção se traduz em dois tipos de saberes, sendo um compreendido como a forma mais elevada e divina (*"Sofia"* no sentido de Platão) e o outro definido como hábito prático e racional que diz respeito ao que é bom ou mau ao homem. Essa distinção ocasionou em um importante legado enraizado até os dias de hoje e que compreende esse conceito tanto para a contemplação quanto para a ação. (ABBAGNANO, 2012)

Inserido na análise dos saberes docentes dentro do campo da formação de professores Tardif (2012) compreende que aos saberes são atribuídos um sentido amplo que engloba não só os conhecimentos de cunho científico como também as competências, habilidades, aptidões, atitudes, em suma, tudo o que corresponde ao saber, saber-fazer e saber-ser. O autor especifica ainda mais essa compreensão ao destacar: "os saberes são, de um certo modo, comparáveis a 'estoques' de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc." (TARDIF, 2012, p. 34-35)

Assim, compreendemos que os saberes docentes se referem, desse modo, aos saberes mobilizados por um grupo social específico, os professores. De acordo com Tardif (2012, p. 36) eles não se limitam a conteúdos circunscritos pelos componentes curriculares, mas vão além e podem ser definidos como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

A valorização da perspectiva dos saberes docentes ganhou força com o movimento de profissionalização do ensino. Na verdade, é justamente no contexto de crise da educação e da perspectiva da profissionalização dos professores como possível resposta para as transformações necessárias que se intensificou o debate acerca da base de conhecimentos da profissão docente. A perspectiva dos saberes docentes é talvez um dos principais "frutos" propositivos e problematizados pelo movimento de profissionalização do ensino. De acordo com Gariglio e Borges (2014, p. 586): "as pesquisas sobre os

saberes docentes surgem, portanto, como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores para definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério".

Gariglio e Borges (2014) relacionam também as pesquisas sobre os saberes docentes com a produção intelectual baseada nos postulados de Donald Schön, em especial, aos conceitos de *"crítica à racionalidade técnica", "conhecimento na ação"* e *"profissional reflexivo".* É justamente na compreensão do professor como produtor de estratégias inteligentes que devem orientar seu fazer pedagógico complexo e variável que os diferentes saberes tomam forma. Nesse sentido, os saberes docentes constituem e alicerçam essa nova perspectiva de epistemologia da prática profissional. Deste modo: "Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de 'saberes' de variada latitude. (GARIGLIO; BORGES, 2014, p. 587)

Nessa perspectiva, consideramos que os saberes docentes são resultado das relações sociais provenientes em suas múltiplas formas de constituição. Gauthier *et al.* (2013) ressaltam que essa perspectiva de interação social é fundamental para se compreender como os saberes dos professores são desenvolvidos. Para os autores:

> O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa (...). Assim, embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto (...). Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 339.

Ora, a partir dessa perspectiva fica evidente que os saberes dos professores apresentam intrínseca relação com o seu trabalho (TARDIF, 2012). A heterogeneidade e pluralidade desses saberes correspondem assim tanto àqueles advindos da formação profissional, representados pelos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, quanto aos disciplinares, que são provenientes das disciplinas dos currículos de formação nas universidades, bem como os oriundos das questões curriculares, que são apresentados pelos programas escolares seguidos pelos docentes até, finalmente, os saberes experienciais relacionados às experiências e histórias de vida desses profissionais. Os saberes da experiência, por sua vez, são aqueles nos quais os professores realmente mobilizam por apresentarem uma relação de sentidos e significados muito maior. Ou seja, são estes saberes que se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. Para Tardif (2012, p. 48):

> (...) o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Tais conceituações, em linhas gerais, podem ser sumarizadas pela discussão de Almeida e Biajone (2007), os quais, ao analisarem as implicações e desafios dos estudos sobre saberes docentes na formação inicial de professores no Brasil salientam que esse campo de investigação vem apresentando expressiva profusão e multiplicação nos estudos dentro do contexto brasileiro. Os autores ainda atribuem esse desenvolvimento tendo em vista o potencial de ações formativas galgadas nessa perspectiva, a qual ancora-se além de conhecimentos científicos validados pela pesquisa acadêmica, também em dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, conseguindo influenciar até mesmo políticas públicas na atualidade.

Tendo em vista tal matriz de desenvolvimento teórico, analisaremos, a partir de agora, como a perspectiva dos saberes docentes se consolidou no campo educativo. Para isso, inicialmente, buscaremos dar luz às perspectivas que levaram à construção de tal arcabouço teórico, sobretudo a partir das proposições de algumas das principais tipologias que fundamentam o constructo teórico subjacente a esse campo.

## SABERES DOCENTES: BREVE PANORAMA DE SEUS FUNDAMENTOS E SUAS PRINCIPAIS TIPOLOGIAS

Por meio dessa contextualização inicial, objetivamos a partir de agora apresentar, ainda que em linhas gerais, um panorama das principais tipologias de saberes atualmente debatida por meio da literatura científica sobre o tema, identificando seus aspectos de fundamentação e estruturação. A diversificação das origens dos saberes, suas naturezas e composições vai ao encontro da valorização da prática profissional e apresenta novas formas de compreensão sobre os papéis, responsabilidades e limites da formação profissional nesse processo. Nesse encaminhamento, Shulman (1987, p. 7, tradução nossa) ilustra a questão dos saberes dos professores da seguinte forma: “um professor sabe alguma coisa não entendida por outros, presumidamente os estudantes. O professor pode transformar as compreensões, habilidades de desempenho, ou atitudes desejadas ou valores em representações pedagógicas e ações”.

A partir desse pano de fundo, Shulman (1987) apresenta sua conceituação das categorias do conhecimento de base dos professores, as quais têm sido bastante abordadas pela literatura científica. A saber: *conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral* (relacionado às estratégias de gestão da sala, organização do conteúdo, etc.); *conhecimento curricular* (com particular atenção aos materiais e programas que servem como ferramentas ao professor); *conhecimento pedagógico do conteúdo* (amálgama especial que relaciona o conteúdo com a pedagogia para ensiná-lo, sendo este uma das maiores particularidades dos professores e sua forma de compreensão da profissão – o autor faz uma ponderação explicando que é ele que distingue o que é ser professor); *conhecimento dos alunos e suas características; conhecimentos dos contextos educativos* (variando dos trabalhos em grupo aos financiamentos governamentais, características e cultura das comunidades, etc.); *conhecimento dos fins educacionais* (propósitos, valores, aspectos filosóficos e históricos da educação).

Com relação às fontes de aquisição de conhecimentos, Shulman (1987) enumera ao menos quatro, a saber: 1) conteúdo das disciplinas acadêmicas (conteúdos propriamente ditos, aquilo que as crianças precisam aprender); 2) materiais e conjuntos de procedimentos institucionalizados (livros didáticos, currículos, etc.); 3) pesquisas sobre a escola, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, etc. (conhecimento formal e acadêmico relacionado à área); 4) saber da prática em si (o menos codificado de todos. Procura guiar e proporcionar racionalidade reflexiva para as práticas dos professores habilidosos). Essas concepções contribuíram com o desenvolvimento dos estudos que buscaram analisar a diversidade de saberes no âmbito do ensino, como ressaltam Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021). Cabe salientar que Lee Shulman apresenta vanguarda na proposição de uma série de apontamentos atualmente ainda muito valorizados, apesar de seu arcabouço teórico-conceitual estar fundamentado em propostas diferentes dos demais autores, sobretudo aqueles de origem francófona, lusófona e hispânica, conforme já explicitados anteriormente.

Em um estudo clássico sobre os saberes docentes, Mercado (1991) identificou alguns que ajudam na sustentação do ensino, especificamente nos anos iniciais: *saber organizar o grupo para um trabalho escolar; poder envolver os alunos na proposta de trabalho; saber atender às prioridades dos alunos, definidas por sua idade, história social e pessoal; saber apoiar seu trabalho individual.* De forma geral, a autora estabelece que boa parte da composição dos saberes dos professores se desenvolve na relação ativa e efetiva com os alunos. Para a autora: "o saber docente se expressa nos tratamentos específicos dos diferentes conteúdos curriculares; se encontra na hierarquização dos conteúdos de acordo com as ideias e crenças dos professores, assim como no ajuste que fazem desses conteúdos de acordo com as demandas e características de cada grupo." (MERCADO, 1991, p. 61, tradução nossa)

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de forma bastante inovadora de acordo com os delineamentos apresentados pelas pesquisas até então, foram categóricos ao sustentar que por meio de processos interativos, os professores produzem e tentam produzir saberes (tácitos) para compreender sua prática. Cabe destacar que essa foi uma das primeiras obras traduzidas para a língua portuguesa sobre a temática dos saberes docentes, logo no início da década de 1990, apresentando-se de forma pioneira acerca dessa perspectiva no Brasil.

Para Altet (2001), o saber apresenta-se com uma noção polissêmica, estando normalmente relacionado ao que o sujeito adquiriu e incorporou por meio do estudo e da experiência. Para a autora, esse conceito situa-se entre os polos da informação e do conhecimento, isto é, está na interface entre o sujeito e o ambiente, mediando suas relações. Assim:

> O ensino é uma prática relacional: a transmissão ou a apropriação do saber fazem-se na e pela relação pedagógica estabelecida entre o professor e o aprendente. É nas (e pelas) interações pedagógicas que o aluno passa de um estado de não-saber ao saber, que a aprendizagem, quer dizer, a adesão pessoal aos conhecimentos, se realiza. É ainda necessário que esta relação pedagógica não seja de dominação mas de regulação e de adaptação real ao aprendente e que, a partir de um modo de comunicação adaptativo e não discursivo, se instale uma autêntica estrutura de comunicação em diálogo. (ALTET, 2000, p. 78)

Altet (2001) aponta a existência de um conjunto de **"saberes teóricos",** de ordem declarativa, ou seja, aqueles *"a serem ensinados"* (vinculados às disciplinas em si) e os *"para ensinar"* (relacionados às questões didáticas) e um outro agrupamento, cuja tipologia é mais pragmática, denominado de **"saberes práticos",** isto é, *"sobre a prática"* (procedimentais, o "como fazer") e *"da prática"* (oriundos da experiência, da ação, etc.).

Van der Maren (1993) apresenta uma tipologia com cinco tipos de saberes: **"saber científico"** (ligado aos conteúdos disciplinares da formação); **"saber aplicado"** (aspectos técnicos usados para solucionar problemas, sem argumentações ou experimentações); **"saber artesão"** (aspectos artísticos do trabalho, compartilhados pelos que o dominam); ***"práxis"*** (oriunda da reflexão sobre as práticas profissionais); **"saber estratégico"** (tem a função intermediária de unir os saberes aplicados com a práxis). O autor enfatiza esse último saber afirmando que ele permite a instrumentação dos gestos profissionais para além do aspecto narrativo do seu trabalho, ou da simples análise do que foi ou não realizado em sua prática. Portanto, ele permite restabelecer a ligação entre preparação e execução, isto é, formação e intervenção profissional. (VAN DER MAREN, 1993)

Para Van der Maren (1993) é necessário aceitar uma condição fundamental ao se compreender os saberes profissionais: que eles não são, necessariamente, racionais. Isso exige uma compreensão diferenciada acerca das pesquisas em educação e um diálogo mais aproximado entre pesquisadores e professores. Um fator importante se refere à análise das situações práticas, uma vez que permeadas pela imersão no contexto e demandas de problemas existentes, pode parecer que pelos olhares científicos, as tomadas de decisão pareçam contraditórias, mas estão articuladas com as especificidades do trabalho. Para o autor, é importante evitar a colonização pelo mito científico na pesquisa em educação. (VAN DER MAREN, 1993)

O estudo de Cochran-Smith e Lytle (1999) também merece destaque nesse quadro de análise, uma vez que as autoras empreenderam uma importante investigação concernente à busca por compreensões da relação entre conhecimento e prática, sobretudo a partir das trocas em ambientes de aprendizagem em comunidades. Para as autoras, há ao menos três tipos de categorias de saberes, cada qual com suas características. O primeiro se refere ao **conhecimento *para* a prática** *(knowledge-for-practice)*, isto é, aquele objeto de produção e transmissão pela universidade por meio da pesquisa e da formação profissional respectivamente (conhecimento formal/teórico); **conhecimento *em* prática** *(knowledge-in-practice),* produzido na prática profissional, também denominado de prático ou de experiência; e, finalmente, o **conhecimento *da* prática** *(knowledge-of-practice),* que envolve o manejo da compreensão das estruturas da prática profissional, sendo gerado quando o professor assume uma postura investigativa e trata sua sala de aula como fonte de conhecimento. Este é também o conhecimento gerado quando os professores estão em contextos de comunidade de práticas, problematizando, questionando seu trabalho, ligando-o às questões mais amplas, sociais, culturais e políticas, etc.

Nos subsidiamos também nas orientações de Tardif (2012) cujo aporte teórico contribuiu em grande parte com as análises dos saberes docentes, inclusive com relativa proeminência em termos de inserção no contexto brasileiro e que se apresenta como um dos referenciais mais utilizados nesse trabalho. O autor apresenta quatro tipos diferentes de saberes docentes. O primeiro se refere aos **saberes da formação profissional,** oriundo das ciências da educação e da ideologia pedagógica, bem como dos aspectos pedagógicos vinculados à prática do ensino. Podem ser denominados também de "saberes profissionais", transmitidos pelas instituições formativas. O segundo se apresenta como os **saberes disciplinares,** isto é, aqueles incorporados, definidos e selecionados pela instituição universitária e que correspondem aos diversos campos de conhecimentos e que se encontram na forma de disciplinas (matemática, histórica, literatura, etc.). O terceiro está relacionado aos **saberes curriculares,** que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar e apresentados concretamente por meio dos programas escolares definidos para os professores. Por fim, o quarto e talvez o que mereça maior atenção por parte do autor, se refere aos **saberes experienciais,** desenvolvimentos no cotidiano de trabalho pelos próprios professores a partir da incorporação das experiências individuais e coletivas, que "brotam" dessas experiências e são por ela validados. Em suma, a composição dos saberes apresenta caracterização heterogênea e amplamente vinculada aos processos de desenvolvimento da prática profissional.

Entretanto, a tipologia de saberes que consideramos mais delineada até o momento e que colaborou como parte sustentadora de boa parte dos delineamentos desse trabalho se refere às proposições de Gauthier *et al.* (2013). Os autores apresentam um quadro analítico bastante robusto, ao buscarem as bases para a fundamentação da visão de que a profissão docente é um *"ofício feito de saberes",* delimitando seis importantes conjuntos de saberes, intitulados por eles de *"reservatório de saberes".*

Para Gauthier *et al.* (2013) o primeiro item do *"reservatório de saberes"* se refere aos **saberes disciplinares,** vinculado à matéria em si, se referindo àqueles produzidos pelos pesquisadores das diversas disciplinas científicas e envolve os conhecimentos das matérias e conteúdos a serem ensinados. O segundo é denominado de **saberes curriculares** relacionados ao programa de ensino, isto é, o conhecimento da seleção e organização dos conteúdos e seus programas, geralmente produzidos por especialistas. O terceiro pode ser compreendido pelo **saber das ciências da educação** e se apresenta por meio da produção acadêmica da esfera educativa da qual os professores precisam se apoiar para desenvolver seu trabalho, sendo um saber profissional específico e que serve de pano de fundo, permitindo sua existência enquanto profissional. O quarto é denominado **saber da tradição pedagógica** e se refere àqueles aspectos culturais cristalizados com relação à prática do ensino, por meio da representação que se tem sobre a escola e toda a concepção prévia que se tem sobre o magistério, apresentando inúmeras inconsistências as quais são adaptadas e modificadas juntamente com os demais saberes. O quinto tipo é o **saber experiencial,** vinculado ao aprendizado por meio das próprias experiências, fundamentais para o exercício profissional.

Essa experiência não deixa de ser um momento único e individual e, por isso, privado, portanto, se refere à jurisprudência particular de cada profissional, seus julgamentos privados, truques e estratagemas, constituído de pressupostos e argumentos que não são verificados cientificamente. Finalmente, o sexto e último pode ser compreendido pelo **saber da ação pedagógica** e, ao contrário do anterior, se refere ao repertório de conhecimentos do ensino compartilhados com os pares, por isso, denominado também de jurisprudência pública validada. Se referem às possibilidades de trocas e construções coletivas imbricadas com as ações práticas.

Com relação aos saberes da ação pedagógica, Gauthier *et al.* (2013) consideram ainda que eles são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido e compreendido tanto pelos professores quanto pelos próprios pesquisadores do ensino. Para os autores: "Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes". (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34)

De forma figurada, poderíamos compreender, grosso modo, que os saberes compõem uma espécie de amálgama oriundos de diferentes fontes, como salienta Tardif (2012). A partir disso, reforçando parte da literatura científica analisada até o momento, que se sustenta a importância de se considerar a complexidade das relações oriundas das fontes de aquisição de saberes relacionados ao exercício da profissão. Desse modo, imerso nos contextos de prática, o profissional realiza inúmeros processos de adaptação e combinação de seus conhecimentos, competências e habilidades que fica difícil discernir sobre os limites de quais são suas fontes de aquisição, ou seja, torna-se uma tarefa árdua buscar a gênese desses saberes, sincréticos, amalgamados e estruturados de modo social e relacional.

## UM RESERVATÓRIO DE SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL E DESENVOLVIDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS E NA INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO

Margeados pelos problemas decorrentes da compreensão de prática que assola o campo acadêmico e profissional, consideramos que a valorização dos saberes nesses dois contextos está em desacordo e necessita de novas compreensões. Em linha gerais, apoiados em nosso referencial teórico e baseados na análise estabelecida anteriormente sobre os saberes docentes, podemos compreender que o campo acadêmico valoriza um conjunto de saberes que são, ainda que articulados, diferentes dos saberes mais enfatizados pelo campo profissional educativo.

Tomando-se como perspectiva a tipologia do *"reservatório de saberes"* proposto por Gauthier *et al.* (2013) consideramos que os *saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes das ciências da educação* se aproximam mais da lógica discursiva e estruturação do campo acadêmico (universidade). Por sua vez, os *saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais* e, finalmente, os *saberes da ação pedagógica* tendem a se integrarem de modo muito mais efetivo com o campo profissional (escola) devido à sua natureza fortemente ligada à prática profissional. Em suma, isso significa que campos distintos privilegiam saberes igualmente diferentes.

Todavia, a nosso ver, é apenas uma das problemáticas apresentadas, embora, evidentemente, essa dissociação possa causar rupturas entre os saberes da formação e os da prática profissional. Um dos grandes problemas que também subjazem essa perspectiva se refere à hierarquização de saberes existentes em cada campo social e sua desvalorização correspondente, sobretudo vinculada aos saberes voltados às experiências e à ação profissional. Nesse bojo de representações essa diversidade de saberes é problematizada à medida que prejudica sua unificação e recomposição durante as práticas profissionais. Tardif (2012, p. 21) nos apresenta essa questão de forma bastante interessante: "se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho".

Ora, os saberes dos professores, sendo plurais e heterogêneos, bem como complexos, sincréticos, personalizados, existenciais, temporais e sociais (TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014) acabam correspondendo à uma coerência pragmática e biográfica, distanciando-se da consistência integrativa advinda da lógica objetivista e subjetivista de produção do conhecimento a qual, por sua vez, fundamenta grande parte dos processos formativos. Essa compreensão de saberes, a qual resguarda a importância seminal de procurar sustentar a base da profissão docente, pode ser encarada por uma ênfase *"praticista"* (ROLDÃO, 2007), tornando a prática profissional, na melhor das hipóteses, extremamente empobrecida de sentidos e significados fundamentados em processos analíticos, criticamente desenvolvidos e consistentes com o amplo legado de conhecimentos produzidos pela humanidade em suas diversas dimensões.

Compreender os saberes docentes sob essa representação acaba por sedimentar processos de desvalorização dos saberes profissionais e enaltecer os conhecimentos advindos do campo científico e suas abstrações muitas vezes pouco compreendidas pelos praticantes em seus processos de trabalho cotidiano. Entretanto, negar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não se apresenta como uma estratégia minimamente aceitável tendo em vista a profissionalização do ofício docente. É preciso que possamos compreender que os conhecimentos, bem como as habilidades, competências, reflexões, e abstrações agregadas à perspectiva de saberes nesse sentido mais amplo advém de diferentes fontes que devem ser articuladas à luz do próprio sujeito, sendo manifestados no e pelo trabalho. Em síntese: não procuramos esvaziar a prática profissional de sentidos e significados baseados em procedimentos coerentes de fundamentação e sistematização de saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação, por exemplo. Todavia, consideramos que esses saberes são confrontados, cotidianamente, ao longo do exercício da atividade profissional e de sua estruturação galgada em uma série de problemas que fogem dos cânones da ciência tradicional.

Essa problematização demonstra, de um lado, que é fundamental que a formação profissional congregue um amplo repertório de conhecimentos e práticas baseado na tradição científica e, de outro, permita a consideração das especificidades que se atrelam aos saberes oriundos das experiências profissionais e das ações pedagógicas cotidianamente construídos. Essa representação, como temos

salientado, não se encontra equilibrada e gera inúmeros entraves aos processos formativos e suas implicações durante a prática profissional. O campo acadêmico não parece que tem sido capaz de compreender os saberes docentes em todo seu sincretismo e natureza *suis generis.* De acordo com Schön (2000, p. 24), "o conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo".

Esse processo de desvalorização dos saberes voltados às práticas profissionais propriamente ditas é decorrente, em grande medida, da lógica que estrutura o funcionamento do campo acadêmico, o qual opera a partir de um processo de fragmentação, aprofundamento e especialização de saberes. Essa perspectiva, apesar de importante sobre o ponto de vista da investigação científica (sobretudo na pesquisa básica), está longe de representar o *modus operandi* da realidade profissional. Sobre essa perspectiva, Formosinho (2009, p. 79) apresenta uma importante crítica que nos parece pertinente nesse momento:

> O aprofundamento do saber é uma função constituinte do ensino superior; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monodisciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas.

Um dos grandes entraves dessa perspectiva se refere ao que corresponde à proposição de uma formação inicial de qualidade, a qual, dentro da perspectiva da profissionalização, tem sido denominada de *"alto nível".* Esse processo formativo, deveria, ao menos em tese, ser capaz de desenvolver essa pluralidade e multiplicidade de saberes de naturezas distintas e oriundos de diferentes fontes de aquisição, compreendendo suas formas de construção, mobilização, transformação e ressignificação. Para isso, é evidente a necessidade de maior aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional.

A busca por essa *"formação de alto nível"* deve ser direcionada não apenas para uma maior amplitude de processos e práticas que se apoiem nos conhecimentos objetivistas e subjetivistas, mas que também possa compreender as possibilidades advindas da construção dos conhecimentos praxiológicos e toda a representação de saberes a eles alicerçados. É salutar considerar a dificuldade dessa abordagem haja vista que os processos formativos acontecem dentro de um determinado período e apresentam inúmeras limitações físicas, espaciais, temporais, financeiras, entre outras, sendo tencionados por diferentes pressupostos teóricos, distintos interesses corporativos, delineamentos ideológicos diferenciados, etc. No entanto pensando nas dinâmicas possíveis, qual seria o papel do campo acadêmico e da formação de professores nesse cenário?

Altet (2016) nos oferece importantes contribuições com relação ao papel da formação de professores para a profissionalização do ofício docente que pode nos ajudar a compreender algumas possibilidades para o desenvolvimento dessa *"formação de alto nível",* apesar das complexidades que venham a reboque dessa proposição. Assim a autora aponta:

> Constata-se uma profissionalização efetiva na formação inicial dos professores quando essa formação profissional específica apresenta alto nível e gira em torno do saber ensinar, das competências profissionais próprias do ofício; quando tem uma abordagem marcada por uma formação puramente acadêmica, com cursos teóricos ou aplicados, colocando em ação uma alternância integrativa, com a organização de novos currículos, com os saberes profissionais nos quais pode se apoiar para tomar decisões; quando adota um referencial de competências e de dispositivos integradores de diferentes campos de saber com a prática, como as oficinas de análise de práticas, e com as diferentes categorias de formadores: pesquisadores universitários e professores já experientes na profissão. Em todos os lugares, o ponto de partida da profissionalização é o reconhecimento do fato de que o ofício do professor é aprendido, que se trata de um ofício complexo e especializado, que demanda certo modelo de formação profissionalizante dirigido pelos professores universitários e pelos atores da profissão. Quando a profissão está ausente na formação, a profissionalização não pode ser colocada em prática. (ALTET, 2016, p. 57)

Ainda de acordo com Altet (2016), essa formação deve abranger ao menos três lógicas para articular e construir a profissionalidade do professor. A primeira se refere à **aquisição de saberes profissionais múltiplos,** bem como saberes disciplinares, pedagógicos, didáticos, entre outros, que estejam ancorados nas situações que se constroem na formação e na prática profissional. A segunda está relacionada com a **lógica da ação em torno dos estágios curriculares,** formações didáticas, sessões de preparação de situações, permitindo a construção de saberes relativos à uma dada situação, bem como de referenciais teóricos, rotinas, procedimentos, competências incorporadas às ações etc. Finalmente, a terceira orientação, por sua vez, está baseada na l**ógica de reflexão sobre a ação** que se desenvolve através dos dispositivos de *Análise de Práticas,* bem como de visitas, tutorias, construção de competências compartilhadas, etc. Segundo a autora, a profissionalização exige uma formação que possibilita a construção de uma profissão global, composta por múltiplos saberes e competências do ofício, apoiados em diversas dimensões: atitudes reflexivas e críticas, capacidade de ponderação, julgamento profissional, engajamento na cooperação entre pares e no próprio desenvolvimento profissional, etc. (ALTET, 2016)

É significativo compreender que dentro da perspectiva da profissionalização, de um lado, não devemos abrir mão do arcabouço teórico orientado e sistematizado proporcionado pela ciência ao longo do tempo. Porém, de outro lado, ao mesmo tempo, é possível reconhecer que uma formação alicerçada única e exclusivamente nessa orientação científica tradicional não é capaz de ser traduzida nem mesmo nos mais incólumes ambientes da prática profissional. Essa mediação de saberes, ainda que complexa, se mostra como a alternativa mais viável tendo em vista galgarmos a possibilidade de trazer a formação para dentro da profissão, tal qual reconhece Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021), ao proporem princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. Desconsiderar os saberes práticos nesse cenário é caminhar no desencontro da profissionalização.

Nesse intuito, buscando desenvolver processos formativos que se apoiem nos saberes docentes em sua diversidade de origens, fundamentações e naturezas, consideramos que é preciso repensar em que medida a formação tem sido capaz de fomentar e problematizar o projeto de profissionalização do ofício docente. Isso significa que os professores, mesmo se reportando em partes com boas recordações aos seus

processos formativos, não conseguem ver sentido em uma série de conhecimentos abordados os quais, por sua vez, não foram validados pelo terreno do exercício de sua prática profissional (RUFINO, 2018).

Uma formação que abarque o projeto de profissionalização, inevitavelmente, precisa dialogar com os saberes de forma mais sólida, sendo menos verticalizada, para não incorrer ao risco de tornar-se coercitiva com relação aos conhecimentos praxiológicos. De maneira didática e propositiva Nóvoa (2017) nos apresenta uma explanação acerca das principais dimensões nas quais a formação de professores deve estar sustentada, denominadas pelo autor de cinco posições para uma formação profissional dos professores. São elas: **disposição pessoal** (como aprender a ser professor), **interposição profissional** (como aprender a sentir como professor), **composição pedagógica** (como aprender a agir como professor), **recomposição investigativa** (como aprender a conhecer como professor) e **exposição pública** (como aprender a intervir como professor). Em seu conjunto essas disposições buscam ir além da compreensão aplicacionista de saberes e nos remete à fundamental importância de o campo acadêmico valorizar o desenvolvimento do *habitus* profissional, principal forma de estruturação das práticas na perspectiva da profissionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA “AQUARELA DE SABERES”?

Com base nas perspectivas analisadas nesse ensaio, cujo foco recaiu na busca por compreensões acerca dos processos de desenvolvimento conceitual do campo dos saberes docentes e suas relações com a formação e prática profissional docente podemos tecer algumas considerações finais. É possível considerar que a valorização e hierarquização de saberes diferentes apoiados em naturezas distintas acaba por distanciar a formação da prática pedagógica nos contextos de intervenção ao mesmo tempo em que torna o processo de reflexão sobre o habitus (BOURDIEU, 1983) profissional dos professores extremamente dificultoso. É preciso que possamos dirimir as incompreensões que desvalorizam os saberes da ação pedagógica e experienciais. O papel da pesquisa, nesse constructo, se refere justamente a se questionar sobre essa hierarquização que a própria ciência solidificou, rompendo um paradigma fortemente presente na realidade concreta dentro do campo educativo.

Em suma, uma determinada ação realizada por um docente, por exemplo, pode abranger uma adaptação e até uma espécie de “miscelânea” de saberes apreendidos em parte em sua formação, em parte nas suas experiências pré-profissionais, com certas adaptações a partir do diálogo com seus pares, etc. Nesse sentido, uma determinada ação prática é resultado de uma intrincada combinação de fontes de aquisição de saberes apresentados de forma imbricada. Ao analisarmos as práticas pedagógicas, podemos observar então, em partes, o resultado de uma organização de saberes muito mais complexa e extremamente relacionada com a história de vida e trajetória profissional daquele que a realiza.

Não devemos, portanto, reduzir tal perspectiva simplesmente avaliando se o professor desempenhou de forma apropriada suas funções, realizando o que deveria ter sido feito (a partir da visão externa de outro agente, a exemplo do pesquisador), ou se sua ação está coerente com determinado

referencial científico. Tardif (2012) apresenta visão semelhante ao afirmar que a pesquisa deve ser realizada com os professores, em colaboração e não como forma de julgá-los ou inquiri-los de suas ações.

Assim, em linguagem figurada, apresentamos a ideia de olhar para essa perspectiva por meio da compreensão de ***"Aquarela de saberes",*** isto é, poderíamos olhar para a prática profissional do ensino como uma palheta de cores em uma aquarela. O pintor (professor), ao realizar determinada obra de arte, como a pintura de um quadro (prática pedagógica) utiliza diferentes cores (saberes) para traduzir suas ideias e projeções mentais em sua obra, materializada no quadro, como estamos exemplificando. As diferentes cores são então seus saberes, os quais ele os acessa para materializar sua produção artística (aula e/ou prática).

Uma paleta de tintas pode até começar com as cores separadamente postas, porém, durante o desenvolvimento da ação, ocorre uma mistura de cores. No universo das cores, temos aquelas denominadas "primárias" (ou puras), pois existem sem serem resultado da mistura de outras cores. Tradicionalmente as cores primárias são o vermelho, o azul e o verde. Por meio da mistura das cores primárias temos as secundárias: laranja, roxo e verde. O círculo cromático é formado ainda pelas cores terciárias, oriundas de diferentes tonalidades de combinações entre as cores primárias e secundárias.

Trazendo essa lógica para dentro da esfera dos saberes docentes temos que ao agir, o professor se utiliza de diferentes saberes os quais, por sua vez, são oriundos de diferentes fontes. Consideramos que alguns desses saberes apresentam uma proeminência, tal como o saber da experiência. Esse seria composto pelas cores primárias e acabam gerando ou influenciando fortemente os demais. Contudo, o "quadro" da prática profissional não apresenta apenas uma única cor e na verdade é composto a partir da mistura de muitas cores, variando a ênfase de cada uma delas, trazendo diferentes tonalidades. Assim, o espectro de cores é bastante variado, mas dificilmente o professor utilizará apenas uma única cor primária, sempre mesclando com outras. Uma cor, ao entrar em contato com outras, embora possa manter um pouco de sua tonalidade, perde parte de suas características. Ao pesquisador, olhar para esse "arco íris" de cores da prática profissional procurando distinguir em uma determinada prática ou atividade o que é "amarelo" do que é "vermelho" torna-se complicado. É possível analisar, no entanto, tendências de cores, tonalidades que acabam sendo mais proeminentes, mas dificilmente únicas e exclusivas.

Nessa conjuntura, o professor, apesar de ter adquirido um conjunto de "cores" (saberes) de sua formação profissional, tende a recorrer, sempre que necessário, às "cores" (saberes) de suas experiências. Esse processo tende a ser solitário, uma vez que o compartilhamento de experiências com os pares não costuma ser uma ação plenamente estabelecida em muitos contextos. Assim, consideramos extremamente rica a perspectiva de apresentação de "quadros" (experiências práticas e comunidades de prática) e, inclusive, de trocas de "cores e tonalidades" (saberes) entre os docentes como forma de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva "brinca" com a ideia do professor como artista ou artesão e do ensino como arte, mas não é essa a nossa intenção, uma vez que, embora bastante discutida na literatura, essa compreensão

em diversas maneiras afasta o desenvolvimento da cultura profissional como base do ofício docente. Procuramos apenas elucidar e exemplificar as relações provenientes entre os professores, seus saberes e suas práticas profissionais de forma didática. Aliás, Tardif (2012), por exemplo, apresenta a ideia dos saberes como uma *"caixa de ferramentas".* Gauthier *et al.* (2013), apresentam a perspectiva do *"reservatório de saberes".* Borges (2004), por sua vez, ilustra que os saberes podem ser considerados como um *"caleidoscópio".*

Em suma, consideramos que estudar os saberes docentes se refere em debruçar-se sobre novas formas de compreensão da prática profissional. Além disso, tais perspectivas nos oferece outras estruturas analíticas no que corresponde à formação profissional, que deve estar apoiada em novos paradigmas vinculados aos processos de ensino e aprendizagem da profissão para que se possa compreender e valorizar os diferentes saberes e suas relações, como salienta Rufino (2020) ao analisar a ampliação dos estudos sobre os saberes docentes na pesquisa científica brasileira. Enquanto campo, os saberes docentes ainda estão em constituição, demonstrando-se uma potencialidade que precisa ser elucidada e desenvolvida por todos os atores sociais vinculados ao contexto educativo a partir do cotidiano do trabalho e das relações estabelecidas por cada um ao longo do tempo.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In:* SPAZZIANI, M. L. (org.). **Profissão de professor:** cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

CAMÕES, L. Vaz de. **Os Lusíadas.** Cotia : Pé da Letra, 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *In:* IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. D. (orgs.). **Review of research in education,** Washington, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1167272. Acesso em: 04 set. 2022. https://doi.org/10.3102/0091732X024001249

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B. P.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384/4464. Acesso em: 13 abr. 2022. https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384

FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho Dágua, 1993.

GARIGLIO, J. A.; BORGES, C. Saberes docentes. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 586-589.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje,** Rioja, v. 55, n. 1, p. 59-72, 1991. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1991.10822305?journalCode=riya20. Acesso em: 04 set. 2022. https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/198053144843

ROLDÃO, M. Do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

RUFINO, L. G. B. **Entre a escola e a universidade:** análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física. 2018. 795 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

RUFINO, L. G. B. Pesquisas sobre os saberes docentes na educação brasileira : análise acerca do estado da arte e direções futuras de um campo em desenvolvimento**. Revista Saberes Docentes,** Juína, v. 5, n. 9, jan./jun., 2020. Disponível em: https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/313/286. Acesso em: 13 abr. 2022.

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

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review,** Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev., 1987. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, v. 1, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DER MAREN, J-M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation,** Montreal, v. 19, n. 1, p. 153-172, 1993. https://doi.org/10.7202/031606ar

**Submetido:** 17/06/2022
**Correções:** 30/08/2022
**Aceite Final:** 06/09/2022