



## DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Teaching in Early Childhood Education: the relationship between professional knowledge and pedagogical practices

Docencia en la Educación Infantil: la relación entre los saberes de la formación y las prácticas pedagógicas

Kescy De Paula Dias<sup>1</sup>, Valdinei Marcolla<sup>2</sup>, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin<sup>3</sup>

Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Videira, Videira – SC, Brasil

### RESUMO

A presente pesquisa, de natureza empírica, teve como objeto de investigação a relação estabelecida entre os saberes da formação profissional e as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil. O referencial teórico proposto é composto por Huberman (1992), Borges (2004), Gauthier (2013), Tardif (2014) e Nóvoa (2019). Com base nesses autores, consideramos como pressuposto que os docentes possuem um repertório de saberes específicos, como saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial, que se relacionam e são mobilizados no exercício da profissão. A partir disso, delimitamos como objetivo específico identificar como as professoras percebem os saberes da formação profissional e os experienciais e analisar, nas falas das participantes, a relação entre esses dois tipos de saberes. A pesquisa foi qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas virtualmente com cinco professoras de Educação Infantil do município de Videira/SC. Por meio da coleta de dados, foi possível perceber que algumas participantes possuem um olhar distante ao falar sobre os saberes da formação profissional, situação que demonstra uma dicotomia entre teoria e prática. Constatou-se, também, que os saberes das experiências possuem muita relevância para as participantes, sendo o tempo de carreira um indicador significativo na análise das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Formação Profissional; Saberes Docentes; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

### ABSTRACT

The present research, of an empirical nature, had as its object of investigation the relationship established between the professional training knowledge and the pedagogical practices of early childhood education teachers. The proposed theoretical framework is based on Huberman (1992), Borges (2004), Gauthier (2013), Tardif (2014), and Nóvoa (2019). Based on these authors, we assumed that teachers possess a repertoire of specific forms of knowledge, such as professional training knowledge, disciplinary knowledge, curricular knowledge and experiential knowledge, which are interconnected and mobilized in the exercise of their profession. From this, we set out as specific objective to identify how teachers perceive professional training and experiential knowledge and analyze, in the participants' statements, the relationship between these two types of knowledge. The research was qualitative, with data collected

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, SEDE/SC, Especialização em Educação Especial pelo Instituto FACUMINAS. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3589-588X>. E-mail: [diasdepaulakescy@gmail.com](mailto:diasdepaulakescy@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Videira, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9057-9399> E-mail: [valdinei.marcolla@gmail.com](mailto:valdinei.marcolla@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Videira, Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6791-6959>. E-mail: [alexandra.zanin@ifc.edu.br](mailto:alexandra.zanin@ifc.edu.br)

through semi-structured interviews conducted virtually with five early childhood education teachers from the municipality of Videira, Santa Catarina State (Brazil). The data revealed that some participants maintain a distant view when discussing professional training knowledge, which highlights a dichotomy between theory and practice. It was also found that experiential knowledge holds a significant relevance for the participants, with years of teaching experience serving as a key indicator in analyzing pedagogical practices.

**Keywords:** Initial Teacher Education; Professional Training; Teacher Knowledge; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

## RESUMEN

La presente investigación, de carácter empírico, tuvo como objeto de estudio la relación establecida entre los saberes de la formación profesional y las prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Infantil. El marco teórico propuesto está compuesto por Huberman (1992), Borges (2004), Gauthier (2013), Tardif (2014) y Nóvoa (2019). Con base en la teoría presentada, consideramos como upuesto que los docentes detienen un repertorio de conocimientos específicos, como conocimientos de la formación profesional, conocimientos disciplinares, conocimientos curriculares y conocimientos experienciales, que se interrelacionan y son movilizados en el ejercicio de la profesión. A partir de esto, nos planteamos como objetivo específico identificar cómo los saberes perciben la formación profesional y el conocimiento experiencial y analizar, en los discursos de las participantes, la relación entre estos dos tipos de conocimiento. La investigación fue cualitativa, con datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas virtualmente con cinco maestras de Educación Infantil del municipio de Videira/SC. A través de la recopilación de datos, se ha percibido que algunas participantes tienen una visión distante al hablar sobre los saberes de la formación profesional, situación que demuestra una dicotomía entre teoría y práctica. También se ha constatado que el conocimiento de la experiencia tiene una gran relevancia para las participantes, siendo el tiempo de carrera un indicador significativo en el análisis de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Formación Inicial; Formación Profesional; Saberes Docentes; Educación Infantil; Práctica Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Os saberes docentes despertam interesse em pesquisadores há muito tempo. Na década de 1990, no Brasil, as discussões sobre conhecimentos docentes e práticas pedagógicas se intensificaram, influenciadas por estudos internacionais, como os de Shulman (1987), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Therrien (1996) e Gauthier (2013). Durante esse período, houve uma busca por investigar a formação de professores para além da perspectiva acadêmica tradicional, considerando as complexidades do trabalho docente. Nunes (2001) afirma que novas pesquisas modificaram a visão de que a profissão se restringia a um conjunto de habilidades e técnicas, evidenciando a subjetividade dos professores e os conhecimentos que eles possuíam.

Borges (2004) enfatiza que o aumento das pesquisas resultou em novas abordagens para retratar os saberes docentes. Nesse contexto, destacam-se os estudos de Tardif (2014, p. 228), que reconhece a subjetividade dos professores e parte do pressuposto de que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” Portanto, Tardif acredita que os professores, como sujeitos complexos, devem ser um dos pontos centrais das pesquisas sobre ensino.

Este estudo fundamenta-se na definição e classificação dos saberes de Tardif (2014), que identifica quatro tipos principais de saberes dos professores: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional correspondem aos conhecimentos científicos e formais adquiridos em instituições de ensino, podendo ser aplicados como práticas científicas ou tecnologias de aprendizagem. Os saberes disciplinares dizem respeito aos conhecimentos específicos de diferentes áreas, organizados em disciplinas e ofertados no Ensino Superior. Já os saberes curriculares englobam objetivos, conteúdos e metodologias definidos pelas instituições educacionais e concretizados nos programas aplicados pelos docentes. Por fim, os saberes experienciais são construídos ao longo da prática docente, validados pela experiência e incorporados ao repertório profissional, como as habilidades e os hábitos, abrangendo tanto o saber-ser quanto o saber-fazer.

A seguir, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “A relação de professoras com os saberes da formação e as práticas pedagógicas”, na qual foram abordados os quatro saberes docentes classificados por Tardif (2014). Essa pesquisa evidenciou que as professoras mobilizam saberes disciplinares e curriculares em sua prática, sem que essa relação se configure de forma antagônica em relação a outros saberes. Para este artigo, o foco está na relação entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

Este trabalho é fruto de questionamentos decorrentes de estudos e interações com a prática docente, que instigaram o interesse em entender como as professoras da Educação Infantil utilizam diversos saberes em suas funções e como elas relacionam os saberes acadêmicos aos experienciais. A pesquisa adquire relevância ao auxiliar professores na compreensão da relação entre os saberes docentes, possibilitando que se vejam como produtores de conhecimento, para desenvolverem novos modelos de ação a partir de suas experiências, formalizá-los e compartilhá-los, promovendo a visão de que os professores possuem conhecimentos específicos e são atores fundamentais na educação.

A indagação central deste artigo foi a seguinte: *Quais são as relações estabelecidas, por professoras<sup>4</sup> de Educação Infantil, entre os saberes adquiridos na formação profissional e os experienciais?* Para responder a essa questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar como as professoras percebem os saberes da formação profissional e os experienciais e analisar, nas falas das participantes, a relação entre esses dois tipos de saberes.

Neste artigo, a análise dos resultados e discussões será estruturada em torno de três categorias principais: saberes da formação profissional, saberes experienciais e a relação entre teoria e prática. Primeiramente, analisamos como os saberes da formação profissional são interpretados e aplicados pelas professoras, destacando a variação nas definições de teoria e sua relevância prática. Em seguida, abordamos como os saberes experienciais influenciam e validam as abordagens pedagógicas adotadas. Finalmente, examinamos a interação entre teoria e prática, verificando como essas dimensões se complementam ou se distanciam na prática docente. Essa estrutura permitirá uma compreensão abrangente das complexas relações entre os diferentes tipos de saberes na atuação docente.

---

<sup>4</sup> No presente trabalho, optamos por utilizar o termo “professoras”, no feminino, visto que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para identificar como as professoras percebem os saberes da formação profissional e os experienciais e analisar, nas falas das participantes, a relação entre esses dois tipos de saberes, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados. Segundo Minayo (2001, p. 43), a pesquisa qualitativa aborda questões específicas que não podem ser medidas quantitativamente. Nas Ciências Sociais, ela se concentra em aspectos da realidade, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando as relações, processos e fenômenos em um nível mais profundo que não pode ser reduzido a variáveis operacionais.

A abordagem qualitativa, combinada com entrevistas individuais semiestruturadas, permite captar a subjetividade dos participantes, considerando-os como indivíduos com histórias de vida, emoções, personalidades, valores e inseridos em contextos históricos, culturais e políticos. As entrevistas semiestruturadas aceitam adaptações durante a conversa, enriquecendo as discussões. Lüdke e André (2013, p. 34) afirmam que "[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação atualmente se aproxima mais dos esquemas livres, menos estruturados". Ao permitir o desenvolvimento e a estruturação das ideias das participantes, seus discursos tornam-se mais compreensíveis.

As entrevistas foram realizadas durante a pandemia de Covid-19, de forma virtual e sendo gravadas e transcritas entre junho e julho de 2020. O estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC) para aprovação dos procedimentos e validação dos termos de anuência. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi conduzido conforme as orientações estabelecidas, e o protocolo foi aprovado pelo Comitê de Ética.

Apesar das dificuldades impostas pelo período, procuramos manter o critério principal de seleção das professoras, ou seja, que estivessem atuando na área de 7 a 25 anos, caracterizada como a fase da diversificação. Conforme Huberman (1992, p. 41), nessa fase, os docentes buscam desafios, e “[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” Antes dessa fase, para o autor, os professores estão na fase da estabilização, quando ainda se sentem inseguros para arriscar novas metodologias e diversificar suas aulas. Portanto, a fase de diversificação foi delimitada como critério de seleção.

Para a definição dos participantes da pesquisa, foi contatada a Secretária Municipal de Educação, que, com base nos critérios de seleção estabelecidos neste estudo, disponibilizou os contatos dos Centros Municipais de Educação Infantil e indicou nove professoras que atendiam aos requisitos. Dessas, cinco aceitaram participar da pesquisa e responderam às entrevistas dentro do período de coleta de dados. A seguir, o Quadro 1 apresenta uma breve descrição do perfil das cinco professoras entrevistadas. Em busca

de garantir a ética na pesquisa e manter o anonimato, suas identidades foram resguardadas e as participantes serão identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5.

**Quadro 1** - Descrições das professoras entrevistadas

Professora	Turma	Tempo de carreira docente	Situação
P1	Pré-escolar I	9 anos	Contratada
P2	Coordenação	14 anos	Efetiva
P3	Maternal II	16 anos	Efetiva
P4	Maternal I	18 anos	Efetiva
P5	Pré-escolar I	25 anos	Efetiva

Fonte: A autora.

Nota: Dados coletados durante as entrevistas.

Após a coleta e transcrição dos dados, realizamos uma pré-análise por meio da leitura flutuante que, segundo Franco (2008, p. 52), "[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas [...]." Foram feitos apontamentos e comentários ao longo dos registros conforme as regularidades encontradas e prováveis associações teóricas. Para a autora, isso constitui o ponto de partida da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016): "[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente" (Franco, 2008, p. 16). Procuramos interpretar além do que foi dito e escrito, analisando o significado e o sentido das mensagens para entender como as docentes se relacionam com os saberes. A codificação dos dados foi trabalhada e, após algumas aproximações, elas foram transformadas em categorias de análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Saberes da formação profissional das professoras

O amálgama de saberes docentes, descritos por Tardif (2014), contém o saber da formação profissional, que é considerado como um conjunto de saberes mediados por instituições de formação de professores. Para entender melhor qual a relação que as participantes possuem com os saberes da formação profissional, questionamos sobre que elas definem como teoria. Eis suas respostas:

*Na verdade, na teoria, nós buscamos nos orientar pelos pensadores, com as pessoas do nosso convívio. (P1)*

*Se fôssemos pensar, é claro que, na teoria, muita coisa é mais bonita. (P2)*

*Conhecimento teórico é aquilo que nós estudamos, aquilo que está no livro, aquilo que é a teoria, na verdade. Aquilo que tu estudas e meio que vem pronto. Depois de várias pesquisas que eles te dão a teoria pronta. (P3)*

*O teórico na época em que fiz, era mais baseado em leis. Lembro de ter o Vygotsky, Piaget. [Esses] seriam pensadores. (P4)*

P4 cita nomes de pensadores apresentados no Curso de Pedagogia, que fundamentam as teorias Sociointeracionista<sup>5</sup> e Construtivista.<sup>6</sup> Na percepção da P5, a definição de teoria é mais abrangente: “*Teoria para mim, é o que os outros dizem, sejam autores, pessoas, livros, telecomunicações e aquilo que trazem até você de qualquer maneira*”. Ao analisar os recortes, observamos que as definições de teoria dadas pelas participantes variam, embora apresentem algumas similaridades. As entrevistadas P1, P3, P4 e P5 concordam que o conhecimento teórico tem, como fontes principais, pensadores e livros. No entanto, as definições de teoria de P1 e P5 são mais abrangentes, incorporando também o convívio com as pessoas e o meio ambiente. P3 e P4 entendem a teoria como um conhecimento de caráter mais científico.

Por outro lado, para P2, a teoria é descrita como algo mais “bonito”, o que sugere uma percepção de que a teoria não corresponde plenamente à realidade. Em alguns casos, a teoria é vista como algo pronto, isto é, como um conhecimento acabado e estático, o que evidencia, também, em alguns momentos, que a teoria parece estar dissociada da prática, distante de seu cotidiano e que não fundamenta a atuação docente.

Com base nos relatos, as professoras conceituam teoria alternando os conhecimentos advindos de espaços formais (universidades) e informais (ambiente de trabalho). Tardif (2014) vincula esse saber às instituições de formação, configurando a teoria da atividade educativa como sendo um modelo de ação formalizado, justificado por normas do pensamento científico ou racional que também pode provir da cultura cotidiana, das tradições educativas e pedagógicas de uma cultura ou grupo profissional, assim como do corpo docente. Apesar de alguns modelos não serem racionalizados e formalizados, eles se originam e circulam no ambiente escolar. Nesse sentido, as entrevistadas concedem exemplos de modelos de teoria quando consideram ela presente em “o que os outros dizem” ou “com as pessoas do nosso convívio”, apontando as tradições e cultura como uma fonte teórica.

Ao discutir sobre formação de professores, Nóvoa (2019) denomina a universidade como uma “casa comum”, onde os estudantes universitários entram em contato com os saberes fundamentais da profissão. Segundo a concepção de Nóvoa (2019), as universidades ocupam uma das extremidades do “Triângulo da Formação”, enquanto os professores e as escolas ocupam as outras duas pontas. O conhecimento científico das universidades e as práticas que as escolas possibilitam são articulados pelos professores, que tornam esses conhecimentos uma profissão, sendo assim, os professores são os articuladores que ligam os vértices do triângulo e que dão vida ao que se conhece como profissão docente.

Em se tratando dos saberes científicos ofertados pelo Curso de Pedagogia, na “casa comum” (Nóvoa, 2019), um dos desafios é encontrar o equilíbrio entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e os produzidos pelos professores atuantes na Educação Básica. Essa é uma tarefa difícil, porque os professores possuem uma relação de exterioridade com os saberes curriculares, disciplinares e da formação

---

<sup>5</sup> De acordo com Moreira (1999), a teoria do pesquisador Vygotsky propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que, no mínimo, duas pessoas estão envolvidas ativamente trocando experiência e ideias, gerando novas experiências e conhecimento.

<sup>6</sup> Segundo Castañon (2005) o termo *construtivismo* surge na Psicologia com a obra de Jean Piaget, no contexto da Epistemologia Genética, para indicar o papel ativo do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas.

profissional (Tardif, 2014). A relação de distanciamento é acentuada, pois os professores, em sala de aula, não estão envolvidos na definição e na escolha dos conhecimentos disciplinares, curriculares e formativos que integram a graduação. Como consequência, os professores adotam a posição de "portadores" e "transmissores", o que resulta na subvalorização de sua própria formação profissional.

Gauthier (2013), ao escrever sobre os “saberes das ciências da educação”, pondera que: “[...] embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (p. 31). Logo, os conhecimentos científicos contribuem, em parte, na constituição do docente. Ainda que os saberes das ciências da educação não sejam usados diretamente no ofício, eles são necessários para que o professor compreenda a sua área de trabalho. Na tentativa de explicar qual o papel das teorias, Pimenta e Lima (2006, p. 12) declaram que o papel das teorias é de iluminar, fornecer instrumentos e esquemas de análise e de investigação, o que permite questionar as ações institucionalizadas e as subjetivas, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade.

Acerca disso, Tardif (2000), Gauthier (2013) e Marin (2015) salientam que o distanciamento dos professores com os saberes formativos é uma fragilidade da profissão docente que reforça a dicotomia entre teoria e prática. Na tentativa de mudar a relação de exterioridade entre os professores com os conhecimentos curriculares, disciplinares e da formação profissional, Tardif (2014) sugere que os docentes manifestem suas ideias a respeito dos saberes e da própria formação acadêmica. Porém, segundo ele, para isso acontecer, é necessária uma parceria entre professores, formadores universitários e responsáveis pelo sistema educacional. Com isso, os professores estariam mais próximos da seleção e definição dos saberes.

Os relatos das docentes revelam que P1 e P5 incluem as contribuições dos indivíduos inseridos no contexto de trabalho, não necessariamente especialistas ou teóricos. Em contraste, P3 e P4 veem a teoria como um saber mais formal, resultante de pesquisas científicas. Como visto anteriormente, a teoria pode ser entendida como um modelo de ação formalizado que pode se originar da cultura cotidiana. Sendo assim, a teoria está presente tanto informalmente, no ambiente de trabalho, quanto formalmente, na área acadêmica. Ambas as perspectivas sobre teoria apresentadas pelas professoras parecem coerentes, pois o saber teórico ou modelo de ação, antes de ser racionalizado e formalizado, se tratava de um saber que circulava informalmente no ambiente de trabalho até ser racionalizado.

Além disso, nota-se um certo distanciamento nas observações de P2, que menciona que, na teoria, muitas coisas são mais “bonitas” e, para P3, a teoria é algo “que vem pronto”. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que, por vezes, a relação que os docentes mantêm com os saberes é de "transmissores", "portadores" ou "objetos do saber”, pois entendem que seus conhecimentos docentes não são produzidos ou legitimados pela prática. Essa perspectiva ressalta a importância da prática docente na construção de novos modelos teóricos. Tardif (2014) sugere que, ao integrar a experiência prática com os saberes teóricos, os professores podem superar a percepção de que a teoria é distante da realidade escolar e, assim, contribuir de forma mais ativa na produção e na aplicação do conhecimento educacional.

## Saberes experienciais

No contexto da prática, as professoras geralmente se mostraram entusiasmadas ao compartilhar suas histórias, contratempos e processos. Esses relatos evidenciam o valor significativo das experiências na carreira docente. Algumas entrevistadas demonstram esse reconhecimento dos saberes experienciais, da seguinte forma:

*Não estou falando de mim, mas vai observar a sala de uma professora com 20, 15, 10 anos de experiência: é uma coisa. Mas, ao chegar sozinha, no início, não é muito fácil. (P3)*

*A prática, ela me leva, na verdade, ela confirma as nossas teorias, o que a gente planeja. A prática é a confirmação, como pode ser também não, pode ser a reprovação de uma teoria. (P1)*

*Prática é aquilo que você comprova, aquilo que ouviu, aprendeu realmente e está funcionando. Prática, para mim, é experimentar, é fazer, o agir. (P5)*

Ainda, P5 nos conta sobre conhecimentos teóricos validados na prática:

*Na verdade, nós usamos um pouco de tudo em todos os momentos, em tudo você reflete. Pode até pensar que foi o Vygotsky, Piaget, outros autores que falaram. Você, às vezes, faz porque vê que dá certo. Outras vezes, você inova, porque vê que não dá certo. Mas, se for analisar, condiz com a teoria do fulano ou do sicrano. Então, na verdade, você está diariamente aplicando aquilo que você viu lá [na formação] e conecta. Um exemplo: a didática, no magistério, era de uma professora que tinha muito do concreto, do aluno ver, palpar, visualizar, experimentar, e se for ver, hoje a nova BNCC<sup>7</sup> traz isso: do aluno tocar, ver, ir em busca de experimentar. Não é só aquela teoria que o professor passa. Tem que testar. Isso eu vi lá em 1986, no meu magistério, em que a professora muito dizia, a professora Terezinha dizia: “O aluno aprende vendo, experimentando. Na didática, deve ter o comprovar por que 2 mais 2 é 4, e não 3?” Hoje, na BNCC, é isso que traz. Não o aluno trazer pronto, mas o aluno experimentar, atizar a curiosidade dele a tentar descobrir isso. Muita coisa [que] utilizamos diariamente está utilizando e, às vezes, nem ligando a certas teorias de autores, mas, na verdade, estamos, sim, utilizando. (P5)*

Ao analisar o depoimento da P3, observamos uma comparação entre uma professora com mais tempo de carreira e outra que está no início, sendo essa uma fase considerada difícil, já que é o momento em que ocorre o “choque do real” (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009). Os primeiros anos de ensino tendem a ser os mais desafiadores, pois os docentes enfrentam sentimentos de sobrevivência e de descoberta. É importante considerar que as profissionais experientes passaram por fases como o tateamento, a estabilização e, eventualmente, a diversificação. O depoimento de P3 indica que o tempo necessário para percorrer esses processos é uma referência crucial, pois reflete o amadurecimento das metodologias.

Para P1, a prática é vista como um meio para comprovar a validade das teorias, ou seja, um “filtro” em que passam as ações eficazes e ficam retidas as que não funcionaram naquele momento, podendo passar por adequações após reflexão. P5 retrata a prática como ação internalizada que geralmente possui retorno positivo no exercício da profissão e é continuamente aplicada devido seu resultado. Por consequência, se uma prática não funciona como o esperado, ela pode ser revista e adaptada, situação também relatada pela entrevistada P5. De acordo com Tozetto (2011, p. 20), “[...] os saberes advindos da

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

formação inicial serão solidificados à medida que forem confrontados com a prática aplicada em sala de aula com os alunos.” Com esses relatos, percebemos que os docentes utilizam a prática como meio para verificar e consolidar os saberes da formação profissional.

Com base nas considerações da P5, as metodologias com eficácia comprovada recebem validação por meio da prática, sendo introduzidas no repertório pedagógico, por mais que não haja respaldo científico. Mais uma evidência de que a experiência é uma fonte de conhecimento respeitada pelos profissionais. A participante dá como exemplo os pressupostos defendidos por sua professora no magistério, em 1986, que se encontram de forma similar na BNCC, onde estão pontuados o brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica. Entendemos que P5 buscou justificar que o que é sinalizado em um documento normativo é resultado de percepções concretas do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O tempo de carreira é visto como um fator importante para a construção de saberes e também para a constituição da identidade docente. Para Tardif (2014), “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade” (p. 57). Dessa maneira, as experiências vivenciadas pelo professor no ambiente de trabalho exercem uma influência significativa em sua identidade como indivíduo.

À medida que o professor aprimora sua prática docente, ele também transforma sua identidade. É através das experiências diárias adquiridas durante o exercício da docência que os professores produzem seus próprios saberes, que são nomeados de experienciais ou práticos. Esses saberes provêm das experiências e são validados por elas, são incorporados à prática individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014). Os conhecimentos experienciais não são comparáveis aos outros saberes, mas são formados por todos esses saberes e são submetidos às certezas da prática. Assim, além de serem produzidos pelos próprios docentes, esses conhecimentos também são utilizados para analisar outros saberes. Dessa forma, os profissionais estabelecem uma relação mais próxima com esse conhecimento específico. Nas investigações de Tardif (2014), é descrito um *status* especial do saber experiencial, que é mais valorizado pelos professores em comparação com outros tipos de conhecimento. No seu entender, isso ocorre porque os saberes experienciais funcionam como filtros; a experiência prática serve como um parâmetro para avaliar tanto a própria formação quanto os demais conhecimentos.

As narrativas das participantes são consistentes com os discursos dos autores abordados neste estudo. Uma vez que destacam a grande importância dos saberes experienciais, com o tempo de carreira que serve como um indicador significativo na análise das práticas pedagógicas. Além disso, a ideia de que as experiências atuam como filtros é confirmada, uma vez que a prática é apresentada como um espaço para a validação de teorias e para a avaliação de situações de aprendizagem.

O tempo de carreira está intimamente ligado à formação contínua, que tem o poder de transformar tanto os conhecimentos quanto a identidade docente. Segundo Pimenta (1997), a identidade não é

estática, mas um processo dinâmico de construção do sujeito historicamente situado. Essa formação complementar vai além do aprimoramento de conteúdos específicos; ela também ressignifica a formação inicial e a prática pedagógica. Conforme Nóvoa (2019), o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. Mesmo considerando relevantes os saberes da experiência docente na Educação Infantil, é fundamental que esses saberes sejam articulados com a teoria, indissociavelmente. Diante disso, a formação docente permanente é um elemento que infere diretamente nesta construção, visto que ela contribui tanto para as reflexões sobre as experiências vivenciadas no cotidiano, quanto para a ressignificação da identidade docente.

### Relação entre teoria e prática

Facilmente se constata o envolvimento dos saberes da formação profissional com saberes experienciais nos relatos das entrevistadas. Apesar de as docentes demonstrarem mais proximidade dos conhecimentos derivados da experiência, os saberes oriundos das ciências da educação também são considerados significativos. Essa lógica transparece nos depoimentos das participantes. Para P3, *[É] Lógico que a experiência me ajudou muito, mas você tem que ter a teoria. Em alguns momentos a teoria é necessária.* Tal afirmação de que ambos os aspectos são importantes, sua fala evidencia a relação de complementação entre teoria e prática. Isso se torna ainda mais claro nas seguintes considerações dela: *Não tem como elas andarem separadas, porque você precisa da teoria para ter a prática. Eu penso que não existe como ser só uma coisa ou ser só outra, elas andam juntas.* Aqui, há a evidência de indissociabilidade entre teoria e prática.

Na perspectiva de P2, sua formação aconteceu em duas esferas distintas. O estudo formal ocorreu em uma esfera e o conhecimento “real” da prática, em outra, entretanto elas se complementaram, como podemos ver, a seguir:

*Na nossa formação, estudamos bastante, muita coisa. Mas, desenvolvemos realmente lá, na prática. Tivemos **conhecimento real** desenvolvendo, na prática, as ações diárias. A teoria é muito importante, mas a prática...* (P2 concluiu sua fala aqui - grifo nosso)

Algo parecido com o depoimento de P2 se encontra nas considerações de P4: *Na verdade, o que ajuda muito é o magistério. A formação em Pedagogia é mais teórica. Você vai se encontrar, esclarecer suas dúvidas, na prática.* Aqui, esse posicionamento é visto na fala de P4, quando diz: *O magistério é mais técnico, a visão é maior que na Pedagogia. Você aprende bem mais nessa questão de sala de aula, no magistério. A faculdade é mais teoria.* Verificamos, com isso, que grande parte do conhecimento científico adquirido por P4 efetivou-se durante o curso superior em Pedagogia. Porém, a técnica ou prática aconteceu no magistério, relacionando o saber experiencial mais a uma perspectiva tecnicista de educação, voltada para o saber fazer.

Ao examinar as narrativas de P4, percebemos que não há uma relação sinérgica entre a abordagem teórica e a aplicação prática. Segundo Pinheiro e Romanowski (2009), ambas são indissociáveis e essenciais para o ensino-aprendizagem, e as duas precisam ser trabalhadas com uma relação integrada e contínua.

Conforme Gauthier (2013, p. 24) esse saber da experiência: “[...] precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos.” Logo, toda prática carece de um arcabouço teórico, que se caracteriza como um apoio para as ações pedagógicas.

Para Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), a prática e a teoria também devem ser trabalhadas simultaneamente. A prática, na Educação Infantil, demanda a dimensão teórica associada. Quando P3 afirma que *“Em alguns momentos a teoria é necessária”*, podemos identificar uma fragilidade na indissociabilidade da teoria e prática. Analisar a relação das professoras com os saberes é importante para entendermos as causas da dicotomia simplista, que separa os saberes docentes em dois polos e faz os profissionais estreitarem a ligação com conhecimentos experienciais.

Na perspectiva de fragilidade, entendemos que o processo formativo de P2 foi bem demarcado. Notamos uma separação entre o estudar e o praticar, e a valorização da experiência como um instrumento de validação de conhecimentos acadêmicos. Além disso, analisando também a entonação de voz da professora durante o depoimento, subentendemos que a prática é considerada ainda mais importante que a teoria, pois nela o desenvolvimento do conhecimento é *“real”*.

As considerações de P4 destacam uma percepção de desconexão entre teoria e prática, já que ela afirma que a formação técnica proporciona o conhecimento prático, enquanto a graduação oferece o conhecimento teórico. Essa visão reflete a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, que predominou nas universidades, segundo Tardif (2014). Nessa abordagem tradicional, a prática é vista apenas como a aplicação dos saberes acadêmicos que, frequentemente, são desenvolvidos de forma distante da realidade da prática docente.

De acordo com Felix (2015, p. 91), existem mitos culturais sobre a prática, em que alguns profissionais veem a escolarização como um detalhe e defendem que o que sustenta a docência são as experiências que os professores possuem. Os mitos culturais aparecem de forma sutil, especialmente quando as entrevistadas relatam sobre a carreira, comentando o amadurecimento a partir das práticas e experiências vividas, demonstrando domínio e apreciação maior dos saberes experienciais. De acordo com Tardif (2014, p. 48), isso acontece porque o grupo 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 sua prática.” Entretanto, esses saberes os distanciam dos conhecimentos adquiridos fora dessa prática, que pode ser visto na fala de P5 ao dizer que, muitas vezes, o teórico não condiz com a prática.

A professora que possui mais anos de carreira entre as participantes afirma que o saber adquirido na formação profissional, muitas vezes, não corresponde ao saber experiencial, descrição essa que dissocia a abordagem teórica e prática, e expõe o distanciamento da docente com esse saber. Para contornar essa lacuna, P5 recorre à criatividade para realizar seu trabalho. Segundo a entrevistada:

*Muitas vezes, o teórico não condiz com a prática. Você precisa ter muito jogo de cintura quanto a isso. Precisa ver o nível das crianças [com] as quais você trabalha, as crianças que têm em mãos. Então, dentro disso, pode usar a criatividade e ser muito criativo. Você nunca sabe tudo. Cada dia é diferente, é uma aventura, um recomeço. Você aprende diariamente. A formação em si não te dá a base de como agir em sala de aula totalmente, não! Você tem que, sim, conhecer, saber, ser muito humilde. (P5)*

Sob essa perspectiva, P5 esclarece que a profissão é marcada por circunstâncias que tornam a atuação uma sucessão de eventos imprevisíveis. Os saberes profissionais não se limitam a técnicas padronizadas e operatórias, com estilo de receitas, com procedimentos bem demarcados. As improvisações, as adaptações e as reflexões também fazem parte deste trabalho. Entretanto, esses comportamentos levam o público (observadores de pequenos recortes) a questionar se a formação dos professores seria baseada em saberes científicos legítimos e aprofundados ou se qualquer sujeito com discernimento ético e bom senso poderia desempenhar a mesma função (Gauthier, 2013). Segundo P5, o trabalho docente depende fortemente de variáveis que a formação acadêmica não consegue prever antecipadamente. Portanto, a professora não deve se limitar apenas aos conhecimentos adquiridos na formação profissional, mas deve integrá-los de maneira articulada com a diversidade de saberes que possui.

Tardif (2014) utiliza uma analogia que compara as ferramentas de um artesão aos saberes de um professor. As ferramentas de um artesão ocupam seus lugares apropriados, porque servem para algo específico e podem ser solicitadas durante o trabalho. O mesmo ocorre com os saberes dos professores, que não são moldados apenas por uma coerência teórica ou conceitual, mas que são influenciados por diversas fontes de conhecimento da vida do profissional, como a história de vida, outros educadores, experiências escolares e de trabalho, entre outros. Essa bagagem é carregada pelo professor em harmonia com saberes formativos, experienciais, disciplinares e curriculares. Na "caixa de ferramentas" pedagógica, além dos conhecimentos teóricos e práticos, existem outros saberes úteis que o docente pode recorrer para desenvolver seu trabalho. P2 ilustra isso ao enfatizar que não se deve esperar que um único saber forneça todo o suporte necessário, pois não é uma única ferramenta que executa todo o trabalho.

O distanciamento entre teoria e prática pode ser explicado pela falta de controle dos professores sobre saberes que não são produzidos por eles. Além de serem desenvolvidos longe da realidade dos profissionais, seguindo uma lógica de produção e aplicação institucionalmente estabelecida, esses conhecimentos não estão acessíveis para as contribuições dos professores. De maneira geral, podemos mencionar o enfraquecimento de políticas de formação continuada, referidas por Franco (2019, p. 100) como sendo os "espaços fatiados de tempo; com tarefas trazidas pelos outros, em momentos esporádicos na rotina da escola," que não contribuem para a formação permanente e inexorável do sujeito. A formação contínua não serve para suprir a formação anterior. No Brasil, há uma enorme mercantilização da formação docente, o que descaracteriza o sentido da formação continuada, que deve ter como seu foco principal o local de trabalho (Franco, 2019).

Além disso, a formação apresenta fragilidades em estabelecer a indissociabilidade entre o "saber ser" e o "saber fazer", comprometendo a construção da práxis. Segundo Brzezinski (2008, p. 1141), "[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis." Logo, se essa articulação estiver comprometida, seu resultado, conseqüentemente, também estará.

A partir das entrevistas, constatamos que as professoras têm uma relação mais próxima com o saber experiencial. P3 compreende teoria e prática como indissociáveis e complementares. Em contrapartida, P2 e P4 definem a teoria como originária do espaço acadêmico, e a prática, como desenvolvida no exercício da profissão, demonstrando um distanciamento entre os saberes. Além disso, P5 afirma que *Muitas vezes, o teórico não condiz com a prática*, o que indica que, durante o exercício da profissão, ela frequentemente não percebe a relação entre os saberes. Fica evidente o sentimento de exterioridade de P5 em relação aos saberes da ciência da educação.

Os resultados desta análise permitiram compreender os reflexos da formação inicial na relação das professoras com os saberes. Entendemos que a formação docente pode apresentar vulnerabilidades em articular os saberes pedagógicos fora do componente curricular de Estágios Supervisionados, o que compromete o exercício da práxis. Para superar esse desafio, é fundamental que as instituições de educação sejam vistas como espaços de produção de saberes, e não apenas como ambientes de aplicação.

## CONCLUSÃO

Este estudo sobre os saberes da formação profissional de cinco professoras entrevistadas revela a complexa interseção entre teoria e prática na trajetória docente. Os relatos das participantes mostram que, embora a teoria seja fundamental, é na prática que ela é validada e adaptada. As definições de teoria variam entre as professoras, refletindo uma diversidade de perspectivas que incluem tanto fontes formais quanto informais de conhecimento.

A análise da fala das entrevistadas nos mostra que o saber experiencial ocupa um lugar central na identidade profissional das docentes, sendo valorizado por sua aplicação direta e relevância prática. As professoras reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos, mas enfatizam que a prática diária, muitas vezes, desafia e complementa essas teorias, resultando em um processo contínuo de aprendizagem e adaptação. Gauthier (2013), Tardif (2014) e Nóvoa (2019) fornecem uma base teórica para entender essa dinâmica, ressaltando a necessidade de uma integração mais estreita entre os saberes acadêmicos e a prática profissional. Superar a dicotomia entre teoria e prática passa pela valorização das experiências dos professores e pela colaboração entre instituições de formação, educadores e gestores.

Os achados deste estudo indicam que a formação docente não deve dissociar teoria e prática de maneira mais efetiva. A integração entre saberes teóricos e experienciais pode enriquecer a prática educativa e tornar a formação dos professores mais relevante e eficaz. Além disso, as instituições formadoras devem criar espaços para a reflexão e a troca de experiências, permitindo que os docentes articulem suas práticas com os conhecimentos acadêmicos de forma crítica e construtiva.

Uma limitação deste estudo é a amostra restrita de professoras participantes, que pode não representar a diversidade de contextos educacionais e experiências profissionais existentes. Estudos futuros podem explorar a integração entre teoria e prática por meio da observação direta das práticas docentes. Outra sugestão é a utilização da pesquisa-ação, em que as professoras da Educação Infantil possam desenvolver e divulgar seus trabalhos realizados em sala de aula. Essa abordagem pode promover a melhoria contínua das práticas pedagógicas e fortalecer o grupo docente, proporcionando um espaço para a troca de experiências e de reflexão conjunta.

Em síntese, este estudo evidencia a importância de uma formação docente que valorize tanto os saberes teóricos quanto os experienciais, reconhecendo que a prática educativa é um campo dinâmico e em constante evolução. A colaboração entre instituições formadoras e a valorização das experiências dos professores são fundamentais para promover uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Cecília. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdj/#>. Acesso em: 23 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>

CASTAÑON, Gustavo Arja. Construtivismo e ciências humanas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212005000200004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000200004). Acesso em: 22 jul. 2024.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/956454>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In*: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 96-109.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da oedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 22 jul. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-46.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares; BRANDT, Célia Finck. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8738/5156>. Acesso em: 22 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0011>

MARIN, Alda Junqueira. Da necessidade de rupturas: focalizando necessidades de novos saberes. *In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Álbio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena. (orgs.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 46-61.

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

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 22 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PINHEIRO, Geslaine Cristina Grayb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III., 2009. Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885\\_1276.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. DOIU: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas. **Cadernos da pós-graduação em Educação**, Fortaleza, v. 5, p. 01-04, 1996.

TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

**Submetido:** 10/08/2024

**Correções:** 13/02/2025

**Aceite Final:** 24/02/2025