

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

1

OS SABERES NECESSÁRIOS A AÇÃO DOCENTE: contribuições de Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier

Leandro dos Santos Silva¹
Roseli Araújo Barros²

Resumo

A discussão acerca dos saberes docentes gerou distintas tipologias que servem para explicar os diferentes tipos de conhecimentos que o professor mobiliza ao exercer sua ação pedagógica. Para delimitarmos nosso estudo, optamos apresentar, na ordem, as sistematizações das tipologias apresentadas por Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier, autores que categorizam, num certo modo, os saberes docentes e encontram-se frequentemente nas pesquisas na área de Educação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, abrangendo leitura, análise e interpretação de literatura pertinente ao assunto. Para tanto, dividimos o trabalho em dois momentos. No primeiro, buscamos o significado de “saber” e “conhecimento” e suas implicações na utilização do contexto da formação dos saberes dos professores. Já no segundo momento, abordamos os saberes necessários a prática docente, ainda, discutindo os saberes da experiência como componente da prática do professor. Portanto, destacamos a necessidade de apontar contribuições para o debate no campo da formação de professores, no que diz respeito a pluralidade que envolve os saberes docentes. Também é importante as classificações e as tipologias apresentadas pelos autores, já que apresentam uma busca para dispor a pluralidade, a composição, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, dos conhecimentos e das aptidões profissionais dos docentes.

Palavras-Chave: Saberes docentes. Formação de professores. Saber. Conhecimento.

Introdução

A preocupação com os saberes docentes não é algo recente e decorre por vários anos. Autores como Tardif (2013); Gauthier *et al* (1998), dentre outros, têm discutido acerca dos saberes docentes, todavia, ainda mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos.

A discussão acerca dos saberes necessários a ação docente gerou distintas tipologias que balizam os diferentes tipos de conhecimentos que o professor mobiliza ao realizar sua ação docente. Deste modo, evidenciar esses saberes denota reconhecer a existência de um alicerce de conhecimentos referentes ao ensino e a profissão, valorizando o saber

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

2

estabelecido/socializado pelos professores, em sua prática docente, sinalizando direções tanto para a formação docente quanto para sua profissionalização.

Antes de darmos início a um estudo sobre o tema saberes docentes, convém trazer a tona alguns questionamentos, tais como: *Qual a relevância dos saberes docentes para o campo da formação de professores? Por que os autores sistematizam o tema de distintos modos? Quais afastamentos e aproximações entre as tipologias estudadas?*

Logo, este trabalho surgiu da necessidade de entendermos as distintas tipologias empregadas nas pesquisas na área de Educação. Ainda da nossa inquietação da importância desses saberes no que diz respeito a formação de professores e sua ação docente.

Portanto, o presente texto traz uma discussão acerca dos saberes docentes necessária à ação docente. Para tanto, buscamos definições acerca de saber de conhecimento e suas implicações na utilização do contexto da formação dos saberes dos professores. Também discutimos uma pluralidade dos saberes necessários a prática docente, a partir das contribuições dos autores Tardif (2013), Shulman (1986), Gauthier *et al* (1998).

Saber e conhecimento

Muito tem se falado nos últimos anos sobre a formação de professores e os saberes docentes. Buscando dar significado a expressão “saberes docentes”, vemos ainda que a literatura educacional, usualmente utiliza os termos “conhecimento” e “saber” sem distinção de definição.

Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998, p. 312) empregam os termos sem uma distinção rígida, embora, procurem diferenciá-los como sendo:

“Conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais e validação. (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 1998, p. 312).

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

3

Para um entendimento mais singular, buscando discutir a pluralidade dos saberes necessários a prática docente, tomando como ponto de partida, a busca pelo significado das palavras saber e conhecimento. No dicionário Aurélio *online*, encontramos a seguinte definição para o termo saber.

1. Conjuntos de conhecimentos adquiridos. 2. Prudência; sensatez; 3. Malícia; 4. Experiência do mundo; 5. A saber: usa-se para indicar em seguida uma lista ou um conjunto de itens; 6. Sabe-lá toda: tratar dos seus interesses com manha; 7. Possuir conhecimento; 8. Não ignorar; 9. Estar habilitado para.; 10. Ser capaz de; 11. Ter experiência; 12. Ter consciência de; 13. Ter conhecimento; 14. Estar certo; 15. Ter saber ou gosto; 16. Ter consciência das suas características; 17. Ser sabido. (AURÉLIO *Online*).

Portanto, o saber pode ser encarado como forma de uma estrutura, pois possui uma organização conceitual ramificada por uma rede de conexões singular. Sendo que cada indivíduo traz um linguajar próprio, cômodo, garantindo, assim, a comunicação e estabelecendo o seu discurso.

Ademais, de acordo com o dicionário Aurélio *online*, a definição de conhecimento é dada como:

1. Ato ou efeito de conhecer; 2. Noção; 3. Notícia, informação; 4. Experiência; 5. Ideia; 6. Relações entre pessoas não íntimas; 7. Trato; 8. Recibo de contribuição paga. 9. Escrito representativo da fazenda recebida a bordo de um navio; 10. Ter perfeito conhecimento de si próprio, dos próprios méritos, do caráter próprio; 11. Instrução, saber; 12. Pessoas das nossas relações; 13. Conhecimento de causa: competência ou sabedoria em relação a um assunto ou um fato; 14. Ato ou efeito de conhecer; 15. Noção. (AURÉLIO *Online*).

Logo, podemos concluir partindo das definições apresentadas que saber e conhecimento são palavras sinônimas entre si, como afirma Mota, Prado e Pina (2008), já queo saber traz consigo uma base que é dada pelo conhecimento.

Os termos saber e conhecimento são implicados de certa maneira em uma relação que buscam a compreensão dos saberes de modo onde se estabeleçam numa conjunção. Assim, Mota (2005) considera a “a palavra conhecimento como se ela coubesse dentro da palavra saber e não o contrário” (p. 9).

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

4

O saber passa por fases no qual podemos encontrar num ponto de vista filosófico, uma vez que é vivenciado na experiência. Os saberes ou conhecimentos podem ser classificados em três grupos conforme:

Conhecimento declarativo- também chamado descritivo ou factual, por meio do qual sabemos expressar em forma de proposições o que acontece ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saber ou conhecimento, procura responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva; **conhecimento processual ou procedimental**- relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral se demonstram por meio da ação de um saber-fazer. Este topo de conhecimento se manifesta quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, se pode demonstrar fazendo-a. existe também quando se expressam os argumentos de uma resposta em forma proposicional; **conhecimento explicativo**- que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas) que dão significado e profundidade aos dois predicativos. Este tipo de conhecimento responde ao porquê dos fatos. Conceitos e etc, e pode ser considerado um pensamento causal. (FURIÓ *apud* CUNHA, SD, p. 4-5)

Para isso, podemos fazer uma autoavaliação do conhecimento, como alguma coisa que não sintetiza somente em padrões, mas procura ramificações no qual fundamenta um caminho a ser seguido, uma vez que saber e conhecimento permutam-se entre si.

Desta maneira, procuramos salientar as contribuições de Shulman (1986), Tardif (2013) e Gauthier *et al* (1998), autores que norteiam os estudos sobre saberes docentes e fazem uma sistematização em relação dos saberes.

Saberes necessários a ação docente na perspectiva de Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier

Um dos primeiros pesquisadores a estudar os saberes docentes foi Lee Shulman (1986), trazendo ampla contribuição para o fortalecimento desse campo de pesquisa e, como pesquisador do programa *Knowledge base*¹, tem sido respeitável referência para as reformas

¹ Ensino *knowledge base* (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino (SHULMAN, 1986).

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

5

educacionais, pois assinala distintas modalidades de conhecimento que os professores precisam conter, configurando, assim, uma epistemologia própria.

A partir das ideias de Shulman (1986), surge na década de 1980, nos Estados Unidos e Canadá, um princípio iniciativo de movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica. Almeida (2007) afirma que as reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da Educação. A partir de então, as pesquisas iniciadas por Shulman (1986), exprimiam a ideia que existiam uma base de conhecimento (*knowledge base*). Analogamente, a análise do *knowledge base*, apresenta o escopo de identificação a um repertório de conhecimentos do ensino no qual conviriam para a preparação de programas de formação de professores, cuja a finalidade é de discutir as implicações e repercussões das pesquisas a formação inicial de professores.

Shulman (1986) inicia suas pesquisas aplicando testes junto aos professores Estados Unidos, durante o último século, ao nível estadual e municipal. Os testes serviam para verificar o nível de conhecimento em conteúdos e habilidades pedagógicas, mas há relatos de testes que verificam essas competências dos docentes mais de um século antes.

Os referidos testes de competência diferenciavam e definiam como eram os conhecimentos dos professores, além disso, comparando aquelas concepções com suas relações atuais. (SHULMAN,1986). Tais testes serviam como base para aferir as competências em uma cansativa maratona na qual a sua pontuação total era de 1,000 pontos, segundo Shulman (1986, p. 2).

Para os padrões da década de 1980, uma atenção dada as disciplinas de conteúdo a serem ministradas, levanta um tema de embate para as políticas emergentes daquela década. Deste modo, os estados fizeram uma verificação no que deveria ser ensinado aos futuros professores para serem licenciados.

Para Shulman (1986), há certa complexidade na transmissão de conteúdo por parte do professor, falta uma estrutura teórica mais rígida e ainda mais coesa, que vem ficando visivelmente breve.

Aqui podemos destacar algumas das indagações realizadas por Shulman (1986, p.13 - 14), tais como: *Quais são os domínios e categorias de conteúdo de conhecimento no cérebro dos professores? Como podemos nós pensar sobre o conhecimento que cresce nas mentes dos*

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

6

professores, com especial ênfase no conteúdo? Questionamentos iguais a estes tecem uma cadeia de pensamentos acerca dos saberes dos professores, gerando outras indagações. Quais as habilidades um docente deve ter para exercer sua profissão com maestria? São muitas as dúvidas decorrentes do assunto.

Shulman (1986) identifica três tipos de conhecimento apresentados pelos docentes: *conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular*. O primeiro faz referência a organização do conhecimento. Já o segundo, vai além dos assuntos de conhecimento da matéria em si, para dimensão da essência do conhecimento da matéria para ensinar. Enfim, o terceiro, refere-se aos conhecimentos de todos os conteúdos ensinados, nos distintos anos de escolaridade, e os materiais didáticos empregados para promover a aprendizagem.

Na visão de Tardif (2013, p. 36) os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o professor mantém diferentes relações.

A partir disto, Tardif (2013), define o saber docente como um saber plural, formado por uma amálgama de saberes, oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Desta forma, os saberes são distinguidos, definidos e caracterizados como saberes que se refere à *formação profissional, às disciplinas, aos saberes curriculares e aos saberes experienciais*.

Para Tardif (2013) os *saberes da formação profissional* remetem a produção de ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e que são transmitidas pelas instituições formadoras a serem agrupadas à formação e à prática do professor. O autor afirma que, por um lado, “o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (p.37), e projetam uma formação científica aos professores, consistindo na formação inicial ou continuada, colaborando para transformar a prática docente em uma prática cultivada.

Já os *saberes disciplinares*, praticados pelos docentes, que incorporam saberes sociais definidos e escolhidos pela instituição acadêmica, satisfazendo as distintas ramificações do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como é possível encontrar

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

7

atualmente conectados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos.

Os *saberes curriculares*, por sua vez, têm relação aos objetivos, aos conteúdos e aos processos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Que são apresentados, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o docente deve ministrar.

Os saberes que surgem da experiência são considerados *saberes experiências*, estes saberes são bem específicos fundamentados no trabalho do dia a dia do professor, no exercício de sua profissão e no conhecimento de seu meio. Esses saberes nascem da experiência e são por ela legitimados, arraigando-se “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 39). Assim, são formados por um arcabouço de saberes e de práticas que não derivam dos cursos de formação ou dos currículos constituídos, não se encontram sistematizados em uma corporação teórica.

Para Tardif (2013), os saberes experienciais também podem ser compreendidos da seguinte maneira:

Os saberes experienciais no seguinte fato mais amplo: *o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparamos técnicos e tecnólogos.* (TARDIF, 2013, p. 49).

Deste modo, os saberes que emergem da experiência são arraigados de que o ensino se desenvolve em um conjunto mais vasto de situações de interação que “representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2013, p. 49). Esses condicionantes não são abstratos, nem técnicos e estão relacionados a situações concretas que muitas vezes não são passíveis de definições prontas e acabadas, exigindo certo improviso e habilidade por parte do próprio professor.

Tardif (2013, p. 60) aponta que é necessário especificar também que atribuímos a noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

8

habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Para melhor entendimento, o quadro abaixo apresenta um modelo tipológico, para adaptar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 1 - Os saberes dos professores a partir de Tardif (2013).

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária, secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2013, p. 63).

O quadro relata destaques que aponta elementos importantes acerca dos *saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração do trabalho docente*, uma vez que, apresenta definições específicas usadas pelos docentes no âmbito de sua carreira profissional e da sua função em sala de aula. Tardif (2013), ainda preconiza o caráter social do saber profissional constatando que os diferentes saberes dos professores estão além de ser produzidos diretamente por eles, já que a externalidade no ato de ensinar, deriva de seu passado, ao longo de sua carreira profissional, influenciados pelo meio social em que esteve inserido (família, escola, etc).

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

9

Gauthier *et al* (1998), descreve que uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução de tarefas que lhe são próprias, ou seja, cada um traz consigo particularidades que lhe são pertinentes.

O referido autor assegura que embora a educação tem sua historicidade, ainda não se sabe muito quanto aos fenômenos que são relacionados ao ensino, contrapondo os ofícios que ampliaram o *corpus* de saberes, o ensino demora a refletir sobre si. Por outro lado, progredir nas pesquisas sobre o repertório de conhecimentos acerca do ensino permite enfrentar dois obstáculos que de acordo com a história se interpuseram à pedagogia, ou seja, de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

O primeiro está pautado na atividade docente, executada sem expor os saberes a qual são empreendidos. Assim sendo, Gauthier *et al* (1998), faz classificações preconcebidas que ajudam a entender os saberes, classificando-os: *conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura*. Cada uma com características bem definidas.

Conhecer o conteúdo: caracterizado pela unicidade do conhecimento da disciplina, no qual pode ser denotado como errôneo, uma vez que, ensinar vai além do conhecimento da matéria, mesmo sendo fundamental o conhecimento. Segundo Gauthier *et al* (1998), quem mergulhar diretamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente.

Ter talento: Este critério é minucioso, pois o talento é algo raro. O talento um dia se vai com seu ser. Sendo assim, não é pertinente deixar de lado as contribuições e os árduos trabalhos de quem dedicam parte de sua vida para o ensino.

Bom senso: Tendo como a pluralidade em seu aspecto, o bom senso sofre alternâncias em suas perspectivas. Em diferentes termos, salvo-conduto que a educação é o ambiente com distinção de conflitos de importância e de esperança, visto que ela é o cerne de nossas agonias coletivas, abraçar pelo bom senso, é tecer uma utopia, é almejar o mundo unitário que não existe.

Seguir a intuição: Opondo-se a uma imagem do saber, seguir a intuição propaga uma negativa do saber. Tomando por princípio que a intuição parte do interior para o exterior,

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

10

apoiar na intuição é deixar impedido a espontaneidade, contemporizando de modo indefinido a fixação de um argumento contínuo a respeito dos saberes que são indispensáveis.

Ter experiência: Circunstancialmente um dos grandes pilares de qualquer profissão e até mesmo da vida. A experiência na profissão docente é sem dúvida muito importante, uma vez que o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino. Porém, não se pode tomar com representatividade numa totalidade do saber docente. É necessária uma conjunção de conhecimentos que auxiliarão a fazer uma leitura da realidade e encara- lá.

Basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. (GUATHIER *et al*, 1998, p. 24).

Todas as profissões necessitam de saberes a serem compreendido quanto componente do desenvolvimento, a educação também não é diferente. Pois, não se pode achar na docência saberes particulares que poderiam ser característicos de um processo de formação.

Ter cultura: Apoiar na cultura para o ensino é enrijecer-se da ignorância. Enquanto não se tem um saber profundo das referências culturais no ofício do ensino, não é possível que tenhamos uma afirmativa seja no mínimo suficiente. Da forma que se dá o conhecimento da disciplina, o saber cultural é fundamental no emprego da docência, mas ter ele como um acaso de privilégio é, ao mesmo tempo, cooperar para sustentar o ensino na ignorância.

O segundo, saberes sem ofício, tem origem nas Ciências da Educação, sendo definido como conhecimentos produzidos sem levar em consideração as circunstâncias da função docente. Saberes, estes, que são fictícios a realidade do professor, onde o desempenho constitui no espaço físico concreto no espaço escolar e que, por sua vez, sofre variações das várias heterogeneidades que interferem no ensino, estabelecendo tomadas de habilidades.

Após destacar e conjecturar essas ideias entendemos o quanto elas isoladas prejudicam o método de profissionalização do ensino, impossibilitando o surgimento de um saber desse ofício. Assim, a partir de um ofício feito de saberes Gauthier *et al* (1998) apresenta um quadro de saberes evidenciando-os.

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

11

Quadro 2: Os saberes dos professores a partir de Gauthier *et al* (1998).

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares	Curriculares	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica	Experienciais	Da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A Jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al* (1998, p. 29)

Gauthier *et al* (1998), aprofundando-se nos saberes da docência, expandiu a classificação dos ofícios acerca dos saberes: (i) o *saber disciplinar* diz respeito aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. É válido ressaltar o que se entende por saber disciplinar, não é produto do professor, porém o docente apóia nestes saberes para ensinar. Ele somente usa deste artifício para ensinar o saber elaborado pelos pesquisadores. (ii) o *saber curricular*, a disciplina sofre alteração para se tornar um programa, vinculados a terceiros, onde se deve admitir o programa para planejar e avaliar. (iii) o *saber das ciências da educação*, são os conhecimentos profissionais que informam a respeito várias facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança), são saberes desconhecidos pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões. (iv) o *saber da tradição pedagógica*, o professor deixa de ministrar aulas individuais para ministrar em grupo, e esta atitude se solidou, constituindo que todos têm uma representação de escola ainda antes de embarcar nela, essa representatividade

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

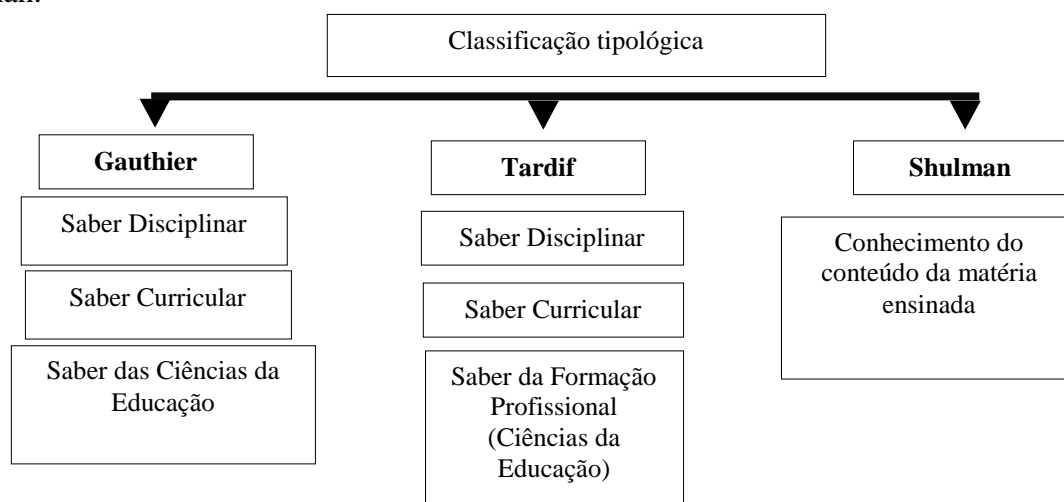
12

ao oposto de ser desmascarada e censurada, serve de exemplo para conduzir o desempenho do docente. (v) no *saber experiencial*, a experiência e o hábito estão relacionados, a experiência torna-se regra, ou seja, a experiência é pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Elaborar essa jurisprudência, truques, artifícios e seus julgamentos, é a razão para tais nunca serem testadas publicamente. (vi) O *saber da ação pedagógica* é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testados e validados. A jurisprudência particular que todo docente possui, todavia, não se adéqua para reconhecimento profissional, porque não é regularizado nem partilhado. Desse modo, a carência do saber da ação pedagógica faz que o professor utilizado bom senso, a tradição, à experiência, visto que estes possuem limitações e não os diferem das demais pessoas.

Assim sendo, o professor ocupa no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica e deveria gozar de um prestígio equivalente. Todavia, isso não acontece devido às relações que estabelece com seus próprios saberes ao assumir a postura de transmissor e portador de saberes disciplinares e curriculares, não controlando, não selecionando e nem definindo saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação.

Almeida (2007) faz uma classificação tipológica resultante da contribuição de Shulman, Tardif e Gauthier, caracterizando, confrontando e evidenciando as particularidades apresentadas pelos autores.

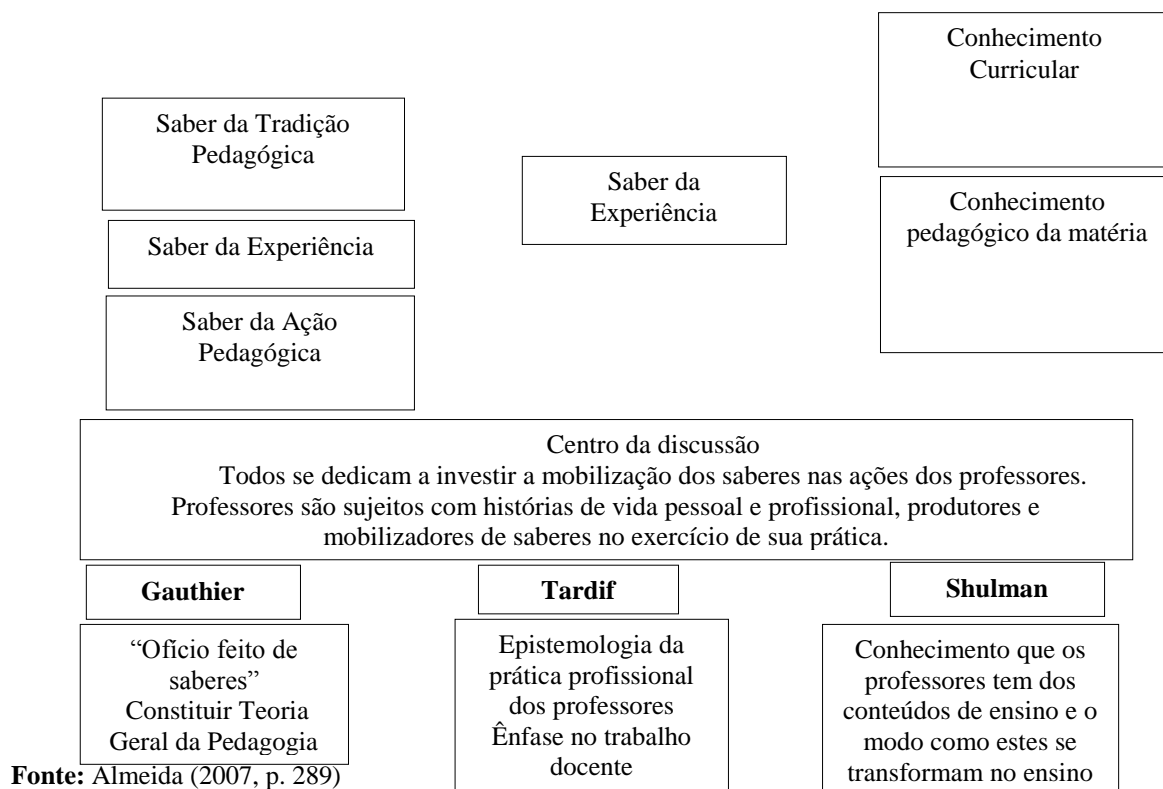
Quadro 3: Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.



Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

13



A partir disto, as percepções e tipologias a respeito dos saberes docentes admitem destacar determinadas conjecturas de maneira teórico e metodológico que têm entusiasmado a reflexão e o fazer pedagógico na formação inicial de professores.

Ao analisar as construções indicativas aos saberes docentes, ainda que tenhamos feito análises tomando como princípio os conceitos e tipologias distintas, isso nos consentiu a compreensão que é necessário ter segurança das formações culturais, científicas, pedagógicas e disciplinares, consecutivamente permaneçam ligadas à formação prática, sistematizando a teoria de ensino que exceda as barreiras que opuseram aos ofícios docentes destacados por Gauthier.

Considerações finais

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

14

É de grande importância as classificações e as tipologias que apresentam uma busca para dispor a pluralidade, a composição, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, dos conhecimentos e das aptidões profissionais dos docentes.

As classificações e tipologias analisadas exprimem uma ideia de distinção do modo de lidar com a conceituação e dos processos metodológicos que amparam as pesquisas no âmbito educacional das quais estão integradas. Sendo assim, é importante evidenciar as proximidades dos três autores, (Shulman, Tardif e Gauthier *et al*).

O trabalho de Shulman (1986) é anterior ao de Tardif (2013), e podemos identificar nas propostas destas algumas semelhanças com Shulman, isto é, o conhecimento das disciplinas, pedagógicos e curriculares, bem como os da prática. Na proposta de Shulman há uma contribuição importante quanto aos instrumentos oferecidos para a investigação da ação dos professores, ou seja, o domínio dos saberes na ação. Já para Tardif (2013), a capacidade profissional necessita expressar todas as propriedades e saberes.

Na visão de Tardif (2013), o professor “modelo” é alguém que tem como características o dever de conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, e por sua vez, ter domínios acerca dos conhecimentos a partir das ciências da educação e da pedagogia, e sempre estar evoluindo, num saber hábil criado na sua vivência com os discentes. Nesta vertente, os estudos de Tardif têm como especialidade a consideração da pluralidade e heterogeneidade do saber, com evidência para os saberes da experiência.

Posteriormente aos trabalhos de Shulman e Tardif, Gauthier vincula que o ofício de professor é amplo, condutor de uma extensa biografia e que apesar alimenta, no cotidiano, uma função primordial para as coletividades humanas. Assim, mostrando que as ações estão cada vez mais pragmáticas na conjunção da conceituação e do conhecimento dos saberes com o passar dos tempos. Gauthier *et al* (1998), ao resguardar um ofício de saberes, evidência e coloca em prática valores para a composição de uma Teoria Geral da Pedagogia.

Com os estudos realizados, podemos observar uma conjunção dos termos entre a semelhança e as significações, embora apresentam uma pequena distinção das terminologias empregadas. Na visão de Shulman, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” é um conhecimento constituído somente pelo professor durante seu exercício educacional,

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

15

salientando a mistura do conteúdo de ensino e o conteúdo pedagógico geral. Em consonância, Tardif e Gauthier são coesos ao explicarem os “saberes experienciais”.

Outra vertente que apresentou similaridade junto com os três autores é em relação ao currículo. O conhecimento do currículo, mencionado por Shulman, elucida o conhecimento material e programas utilizados pelos professores no exercício de sua função e apresentam – se na forma de programas escolares. Contudo, Gauthier, acredita que além de “conhecer o programa” o professor questiona a natureza deste saber curricular, conhecer em que medida os programas oficiais foram alterados pelas editoras, compreender quais os processos de seleção e transformação criados pelo professor.

Finalizando as conjecturas e as aproximações, citamos a última categoria de Shulman o “conhecimento dos fins educacionais” Em abertura esta categoria poderia ser conexa a diferentes classes recomendadas da seguinte maneira: “Saberes Curriculares” de Tardif e Gauthier, aos “Saberes da ciência e da educação” de Gauthier. A conjectura colocada por Shulman ao mencionar os conhecimentos que o docente necessita ter, ao mesmo tempo em que os outros autores constatarem que os professores verdadeiramente impulsionam atitude ou não para desempenhar seu ofício. Ou seja, não tem significado nas quais não permaneçam considerados valores, propósitos, fundamentos históricos e filosóficos da educação nas demais tipologias.

Ao concluirmos as analogias, observamos na verdade, abundantes aproximações do que distanciamentos, uma vez que, não deparamos com nenhuma categoria que se opõem e/ou exhibe pontos de encontro com imediatas classes sistematizadas pelos autores.

Referências

Anais da Especialização em Educação Matemática-1ª Edição

Ano 2017 N. 02 V. 01 - ISSN 2358-1115

16

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281 – 295, maio/ago. 2007.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores**. SD. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/AaH/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf. Acesso em março de 2016.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. **QUADRANTE: Revista Teórica e de Investigação**. Lisboa, APM, v. 8. p. 33-59, 1999.

FIORENTINI, Dario, SOUZA JR.; Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos**. Cartografias do Trabalho Docente. São Paulo: Mercado Letras, 1998.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**, 2005, Campinas, SP, 298 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. Educational Researcher, fev. 1986. p. 4 -14. Trad. Gonçalves, Tadeu Oliver. & Gonçalves, Terezinha Valim Oliver. 1996 (Mimeo).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 4ª edição, 2013.