

Ano 17, Vol. XVII, Núm 2, jul-dez, 2024, pág 488-500

## FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: SABERES- CONHECIMENTOS DA PROFISSÃO

### INITIAL TRAINING FOR EDUCATORS: KNOWLEDGE-PROFESSIONAL EXPERTISE

Mônica Mendonça de Moraes<sup>1</sup>  
Bárbara Benedita Mendes Brito<sup>1</sup>  
Eliane Regina Martins Batista<sup>2</sup>

#### RESUMO

A formação docente tem como base saberes-conhecimentos que constituem o amálgama da profissão e que vão se constituindo desde a formação inicial. Com o objetivo de compreender as proposições dos diferentes autores acerca dos saberes-conhecimentos necessários para o exercício da docência, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Os autores selecionados foram Tardif (2000, 2010), Tardif e Lessard (2005) Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1986, 1987), Pimenta (1999) e Garcia (2005). A partir da exploração do referencial teórico foi possível fazer uma síntese dos saberes-conhecimentos destacados pelos autores, observando as peculiaridades e aproximações. Concluímos que não há profissões sem saberes-conhecimentos e consideramos que os pedagogos, enquanto futuros professores, são chamados a definir estes saberes-conhecimentos, principalmente quando estão vivenciando os estágios e programas de iniciação à docência, compreendidos como espaços privilegiados para construção destes saberes, de forma integrada durante a licenciatura, para não haver compartimentalização e ruptura de saberes-conhecimentos no processo formativo.

**Palavras-chave:** Formação. Saberes-Conhecimentos. Docência.

#### ABSTRACT

The teacher training is based on knowledge that constitutes the amalgam of the profession and that will be constituted from the initial formation. With the purpose of understanding the propositions of the different authors about the necessary knowledge for the exercise of teaching, we carried out a bibliographical research. The selected authors were Tardif (2000, 2010), Tardif and Lessard (2005) Tardif, Lessard and Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1986, 1987), Pimenta (1999) and Garcia (2005). From the exploration of the theoretical framework, it was possible to make a synthesis of the knowledge highlighted by the authors, observing the peculiarities and approximations. We conclude that there are no professions without specific knowledge, and we consider that pedagogues, as future teachers, are called upon to define this professional knowledge, especially when they are experiencing trainings and teaching initiation programs, understood as privileged spaces for the construction of this knowledge, in an integrated way during the degree, so that there is no compartmentalization and rupture of knowledge in the training process.

**Keywords:** Training. Knowledge. Teaching.

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGECH/IEAA/Universidade Federal do Amazonas

<sup>2</sup> Docente do PPGECH/IEAA/Universidade Federal do Amazonas

## 1. INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia no Brasil, desde 1939, vem formando pedagogos para exercer a profissão em espaços educacionais diversos, perpassando pelas diferentes etapas da Educação Básica até o Ensino Superior.

Há uma abrangência de questões que afetam o curso de Pedagogia, mas abordarmos a questão dos saberes na formação inicial, pois percebe-se que existem olhares bem diversificados na sociedade para estes profissionais do ensino, que requerem a apropriação de saberes que possam dar conta das muitas demandas da escola.

Assim, há muitos enfrentamentos na profissão que relegam os professores ao papel de meros repassadores de pacotes prontos. Contudo, consideramos que, nesses tempos de rápidas/fúteis informações, esse profissional é extremamente relevante, pois constitui-se mediador nos processos educativos e contribuem na formação para a cidadania, conforme explicado por Pimenta:

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações. E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tendo investido na formação de professores, entendendo que na nossa sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, **impõe a necessidade de repensar a formação de professores**. (Grifos nossos, 1999, p. 15).

Assim, repensar a formação docente diante da complexidade da sociedade é uma necessidade, conforme destaca Pimenta (1999). Nesse contexto, a formação inicial é posta em pauta. Para a autora, o currículo formal através dos conteúdos e atividades de estágio é distanciado das realidades das escolas, aparentemente burocrática e oficial, ou seja, não se dá conta das contradições presentes na prática social de educar.

E essa questão é pensada no processo de produção dos currículos, pois, ao se produzir os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, neste caso de Pedagogia, é necessário interrelacionar disciplinas, conteúdos e práticas integradoras com os ambientes profissionais para não haver fragilidades no processo formativo.

Na aprendizagem da docência no curso de formação inicial, espera-se que se forme o(a) professor(a) de forma compartilhada com as instituições de ensino, pois há a contribuição de

colaboradores de diferentes profissionais nesse processo, uma vez que a docência não se constitui atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas com relação à natureza do profissional docente, sobretudo, uma construção no processo de humanização dos estudantes. E, nesse processo, espera-se que a licenciatura desenvolva habilidades acentuadas a partir de valores, possibilitando-lhes construir novos saberes e fazeres docentes partindo dos desafios que o ensino envolve, de acordo com o cotidiano de cada estudante, trabalhando a educação e partindo da realidade social.

E, nesse cenário, Pimenta (1999) apresenta reflexões sobre a constituição da identidade profissional, a qual é definida como não sendo imutável e nem externa, mas um processo social suscetível a várias mudanças.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (Pimenta, 1999, p. 18).

A identidade profissional é construída, conforme afirma Pimenta, a partir da significação social da profissão docente, das tradições, e das práticas culturais, envolve processos de resistências e inovações devido às necessidades da realidade, de confrontos entre a teoria e a prática, da sistematização das teorias existentes e nas construções de novas teorias. Sobretudo, a autora considera que a identidade se faz pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus valores e de suas angústias, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999).

A partir disso, neste texto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, (Gil, 2008) tendo em vista que surgiu a necessidade de compreendermos as proposições de diferentes autores acerca dos saberes-conhecimentos necessários para o exercício da docência enquanto profissão.

## **2. SABERES-CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL**

A constituição da identidade profissional docente é complexa e plural, envolvendo as tecituras das relações sociais, políticas, históricas e culturais sobre a docência, seus fazeres e saberes. Isto nos remete aos saberes e conhecimentos necessários à formação deste profissional

do ensino, conforme os autores abordados neste estudo: Tardif (2000; 2010), Tardif e Lessard (2005) Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998); Shulman (1986, 1987); Pimenta (1999); Garcia (2005).

Estes autores definem os saberes-conhecimentos que devem ser contemplados na formação, os quais estão relacionados com as disciplinas, o currículo, o conteúdo (específico e pedagógico/ação), as tradições pedagógicas das ciências da educação e o experiencial. Apenas Shulman (1986, 1987) tem como foco, entre os conhecimentos docentes, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) que, de acordo com o autor, representaria o conhecimento profissional docente, havendo, portanto, a preocupação central com o conteúdo e o seu ensino.

Esclarecemos que utilizaremos os termos saberes-conhecimentos considerando que os autores designam como saber ou conhecimento a base de formação dos professores. Garcia (2005) utiliza o termo conhecimento para se referir às áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), às áreas do saber-fazer e às do saber por que (justificação da prática). Explica ainda que nos “Estados Unidos adotou-se o termo ‘*Knowledge base*’ para se referir ao conhecimento que os professores têm que possuir para desenvolver um bom ensino” (Garcia, 2005, p. 84). Então, utilizaremos os termos saberes ou conhecimentos, a depender da opção do teórico que estivermos usando como base.

## 2.1 Shulman - Base de Conhecimentos

Shulman (1986) analisou cinco programas desenvolvidos em seu país com a finalidade de mapeá-los, identificando suas respectivas abordagens, buscando indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores (Borges, 2005).

Após o final da análise, Shulman (1986; 1987) evidenciou que há lacunas nos programas até então desenvolvidos, fazendo esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino (*instruction*) propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos, o que lhe conduziu aos seguintes questionamentos: ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la enseñanza? ¿En qué términos se pueden conceptualizar esas fuentes? ¿Cuáles son sus implicaciones para las políticas docentes y la reforma educativa?<sup>3</sup> (Shulman, 2005, p. 5).

---

<sup>3</sup> Tradução do espanhol: “Quais são as fontes de conhecimento fundamentais para o ensino? Como essas fontes podem ser conceituadas? Quais são as suas implicações para as políticas educacionais e a reforma educacional?”

Com este panorama, Shulman e sua equipe realizaram um programa de ensino e pesquisa, no qual identificaram três tipos de conhecimentos que os docentes possuem: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Segundo Borges (2001), os estudos de Shulman, de natureza pedagógica, vão consolidar a corrente do *knowledge base/base de connaissances* (base de conhecimentos), numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo, programa etc.

## 2.2 Tardif: Saberes profissionais Docentes

Tardif (2000; 2010), Tardif e Lessard (2008) Tardif, Lessard e Lahaye (1991) aprofundaram pesquisas sobre os saberes profissionais docentes. E explicam que são originários de diversas fontes e suas práticas integram diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém íntima relação, com o trabalho na escola e na sala de aula. O autor define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2010).

Isto significa que os saberes construídos durante a formação e na atuação docente serão consolidados através da experiência profissional. Assim, os professores desenvolverão um saber prático que lhes possibilitará uma compreensão das situações vivenciadas na realidade educativa, os quais não se encontram organizados nas teorias. Para o autor (2010, p. 49), os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato:

[...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Estes condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com que se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente, é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Os saberes experienciais são destacados como relevantes na formação de professores, sendo necessário envolvê-los em situações com as quais irão atuar, não se restringindo somente às teorias, mas confrontando-as e refletindo-as com a prática pedagógica. Além disso, o autor

esclarece que os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.

Os saberes experienciais possuem três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores do campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio, organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são de conhecimento, mas constituem a própria prática docente e que se revelam através dela.

Além de identificar os saberes docentes Tardif (2010) propõe uma tipologia a partir do pluralismo do saber profissional, relacionando-os com os lugares nos quais os próprios professores atuam e com as organizações que os formam, com as quais trabalham, com seus instrumentos e experiência de trabalho, evidenciando suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente. Assim, os saberes se constituem em muitos lugares, além disso, é importante destacar que são vivenciados e construídos em temporalidades distintas e não somente nas instituições de ensino.

### **2.3 Gauthier: Ofício feito de saberes**

Gauthier e seus colaboradores (1998), na obra *Por uma teoria da pedagogia*, em que descrevem estudos sobre o saber docente, partem do princípio de que é preciso superar dois obstáculos que foram impostos no processo de profissionalização docente: de um saber sem ofícios e de um ofício sem saberes. Os autores afirmam a necessidade de transpor estes obstáculos para além destes reducionismos ao concebê-la como um ofício feito de saberes e, para isto, defendem que é preciso definir que saberes são necessários à prática docente. Portanto, explicam que a profissão docente constitui-se um ofício feito de vários saberes e que são mobilizados pelos professores. A partir disso, propõem seis noções que compõem o reservatório de saberes que foram classificados como: disciplinar, curricular, das ciências da educação, tradição pedagógica, do saber experiencial e do saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar, segundo Gauthier *et al.* (1998), se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, com relação ao conhecimento produzido a respeito do mundo. E considera que o professor não é produtor deste saber, mas que, para ensinar, precisa retirar o saber produzido por pesquisadores. Isto conduz ao entendimento de que o saber disciplinar é o resultado do trabalho de pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas. Por isto, alerta que o saber disciplinar é relevante, contudo, não pode representar sozinho o saber docente, mas faz parte do reservatório dos saberes disponíveis.

O saber curricular é descrito como os conhecimentos que compõem os programas de ensino, ou seja, o currículo escolar. Gauthier *et al.* (1998) esclarecem que uma disciplina nunca é ensinada tal qual, sofrendo inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. E cabe à instituição escolar selecionar e organizar certos saberes produzidos pelas ciências e transformá-las num *corpus* que será ensinado, o qual não é produzido pelos professores, mas por outros agentes funcionários do estado ou especialistas nas diversas disciplinas, fruto das exigências educacionais.

Com relação ao saber das ciências da educação, para estes autores, este se refere ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas que serve de pano de fundo para o professor e sua categoria, permeando a maneira de existir profissionalmente. Identificado como saber que sustenta o campo de atuação profissional e responsável por ampliar o conhecimento sobre a educação como um todo, este saber é construído durante a formação e a atuação docente.

Outro saber surge como uma representação construída de experiências anteriores sobre a educação e o ensino, o qual se transforma em práticas cristalizadas, identificado como da tradição pedagógica. Segundo Gauthier *et al.* (1998), é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo na nossa consciência, em que cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade, contudo, é nesse saber que se apresentam as fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não no saber da ação pedagógica.

De acordo com Gauthier *et al.* (1998), a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório. Essa experiência torna-se então a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de rotina e que justifica a ação docente.

O saber experiencial é o momento em que o professor pode confrontar-se com situações que não foram vivenciadas no seu período de formação e, a partir disso, constrói saberes. Entretanto, Gauthier *et al.* (1998) apontam limitações do saber experiencial, ao afirmarem que está exatamente no fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos, mas da experiência.

Para estes autores, o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em

sala de aula, portanto, esse saber refere-se à sua mobilização na dimensão da sala de aula. Envolvendo o saber experiencial e a sua comprovação ou não através da prática pedagógica, estes servirão para a fundamentação da ação pedagógica dos professores.

Gauthier *et al.* (1998) consideram que os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes dos professores, o mais necessário à profissionalização do ensino e constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

## 2.4 Pimenta: Saberes Docentes

Pimenta (1999), na obra *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*, identifica diferentes saberes que orientam o desenvolvimento da prática pedagógica, destacando: os pedagógicos, do conhecimento e da experiência.

Os saberes do conhecimento são definidos por Pimenta (1999) como o conhecimento científico que o professor precisa ter para articular os conteúdos a serem trabalhados com os alunos na escola, o que significa que os professores irão trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as, tendo em vista que é necessário processar as informações para se construir a inteligência.

A autora afirma que o conhecimento específico que se espera na formação docente é um desafio aos olhos dos estudantes em suas iniciações à docência, pois existem situações nas quais os licenciandos devem estar preparados para lidar em qualquer ocasião:

[...] De modo geral, tem a clareza de que serão professores (de conhecimentos específicos) e concordam que, sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar bem. No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática; como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da Educação Física. [...]. (Pimenta, 1999, p. 21).

Conforme Pimenta (1999), a existência de uma interação entre os fatores estabelecidos no ambiente acadêmico se vincula ao conhecimento de maneira útil e pertinente no desenvolvimento de se aprofundar e progredir no aprimoramento do conhecimento, envolvendo reflexões e diálogos conexos às novas formas de se produzir as relações. Portanto, alerta que não basta produzir conhecimentos, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento, além de estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Os saberes pedagógicos são atribuídos às práticas docentes, onde se alinham com o saber ensinar, haja vista que não basta saber sobre a matéria, é necessário saber contextualizar o conteúdo, pois muitas das vezes o professor não sabe ensinar de forma pedagógica. Nas palavras de Pimenta:

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação dos interesses dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram o poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar? (1999, p. 24).

Os saberes pedagógicos são mobilizados pelos professores a partir dos problemas colocados pela prática docente, ou seja, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Além dos saberes pedagógicos e do conhecimento, Pimenta (1999) destaca a relevância dos saberes da experiência na formação docente. O saber da experiência refere-se aos conhecimentos produzidos em seu cotidiano docente em um processo permanente de reflexão sobre a sua prática. Além disso, reforça que este é o desafio posto aos cursos de formação inicial, devendo colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno para o seu ver-se como professor.

Os saberes da experiência são importantes para a formação, tendo em vista que são produzidos na prática pedagógica e na relação com outros professores. Estes se configuram como a reflexão necessária do processo educativo, contribuindo para aprimorar a prática pedagógica.

## **2.5 Garcia: Conhecimento profissional**

Garcia (1995) também pesquisou sobre os conhecimentos e definiu níveis e componentes do conhecimento dos professores. Há vários autores que se debruçam sobre esta temática, dentre os quais, Shulman, que contribui para sua ampliação.

Este autor esclarece que o conhecimento psicopedagógico está relacionado ao ensino, aprendizagem, alunos, classe, currículo, tempo, gestão de classe, técnicas didáticas,

planejamento, avaliação, cultura social, influência do contexto de ensino, história e filosofia da educação, além dos aspectos legais da educação.

O conhecimento psicopedagógico, segundo Garcia (1995, p. 86), “refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe etc”, ou seja, é o ensino, a estrutura da didática, de acordo como ocorre o processo de aprendizagem, trabalhando com as técnicas estudadas durante a vida acadêmica, é o que se conhece como conhecimento profissional.

O conhecimento do conteúdo inclui o conhecimento substantivo e sintático, de acordo com o conhecimento pedagógico. O profissional deste conhecimento tem que possuir toda a segurança sobre a matéria que ensina, estar preparado e organizado mentalmente para ensinar de um modo geral. Quando o professor não possui conhecimento adequado sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erroneamente o conteúdo aos seus alunos.

No conhecimento de conteúdos, segundo Garcia (1995, p. 87), têm-se dois componentes representativos que são os conhecimentos sintático e substantivo: o primeiro inclui a informação, ideias e os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos; o segundo completa o anterior, tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas no campo de especialidade, assim como no da investigação.

O conhecimento didático do conteúdo, segundo Garcia (1995, p. 88), aparece no modelo de Gossman, como um elemento central do conhecimento do professor e representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, proporcionando uma sequência de competências, tais como: escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se pretende ensinar.

O conhecimento do contexto é o componente dos conhecimentos que os professores têm de adquirir, diz respeito ao local onde se ensina, todo o ambiente, pois somente assim, com o local seguro construirá uma adaptação ao profissional para o qual se ensina. Os professores têm de acomodar o seu conhecimento geral da matéria, as particularidades da escola, dos alunos, fazer referência à dimensão ecológica do conhecimento, entendendo que o conhecimento não existe nos indivíduos, mais sim nas relações que ocorrem entre estes e o ambiente em que se desenvolvem.

Em síntese, pode-se dizer que os saberes pedagógicos e didáticos citados por Pimenta (1999) assemelham-se com os saberes das ciências da educação identificados nos estudos de Tardif (2010) e também de Gauthier (1998), nos quais é preciso obter conhecimentos relativos às ciências da educação, tendo em vista a formação de futuros profissionais que irão atuar na educação/ensino.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia levantada para este trabalho evidencia que os saberes e conhecimentos constituem a base da formação profissional dos professores, momento em que poderão ter contato com diferentes teorias acerca da educação e das diversas ciências que auxiliam na compreensão do fenômeno educativo, ou seja, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, do planejamento, do currículo e da legislação, os quais servirão de suporte para o desenvolvimento da atividade docente.

Reforçamos, com base nos autores que os saberes do conteúdo ou conhecimento estão relacionados à área de atuação, envolvendo os conhecimentos que serão trabalhados na sala de aula com os alunos, o que requer que o professor tenha o domínio de sua área de conhecimento. Por outro lado, os saberes da experiência emergem nos trabalhos de Pimenta (1999), Tardif (2010) e Gauthier (1998) em destaque, pois consideram que este saber assume papel essencial na formação e prática docentes. A partir disto, este saber articulado com os demais pode colaborar com a construção da aprendizagem da profissão, por isso é considerado importante e necessário aos profissionais em formação.

Consideramos que o saber da experiência na formação, na maioria das vezes, está localizado no estágio convencional ou nos programas de iniciação à docência. Entendemos que esse saber também merece atenção no processo formativo, considerando que há aproximação com a profissão, o contexto da escola, com professores, com os estudantes e todas as problemáticas que envolvem a docência.

Esse saber-conhecimento experiencial é um divisor na formação que passa a articular as referências teóricas e pesquisas com as reflexões do processo de educar as crianças em contextos diferenciados. Assim, nos reportamos à afirmação de Tardif (2010) ao destacar que os professores são chamados a definir suas práticas em relação aos saberes que possuem, problematizando que um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Sendo assim, é preciso especificar a natureza das

relações que os professores estabelecem com os saberes, e a natureza dos saberes desses mesmos professores.

Desse modo, consideramos que os pedagogos, enquanto futuros professores, são chamados a definir estes saberes-conhecimentos, principalmente quando estão vivenciando os estágios e programas de iniciação à docência, compreendidos como espaços privilegiados para construção destes saberes, de forma integrada na licenciatura, para não haver compartimentalização e ruptura de saberes-conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.

GAUTHIER, Clermout. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, n. 01, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/Mar/Abr. 2000. Nº. 13.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: histórias perspectivas e desafios profissionais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais** Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.



## **AUTORIA:**

### **Mônica Mendonça de Moraes**

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: [monicam.mendonca@outlook.com](mailto:monicam.mendonca@outlook.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5035-0722>

País: Brasil

### **Bárbara Benedita Mendes Brito**

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: [barbarabeneditta@gmail.com](mailto:barbarabeneditta@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-6018-7140

País: Brasil

### **Eliane Regina Martins Batista**

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

E-mail: [eliane\\_rm@ufam.edu.br](mailto:eliane_rm@ufam.edu.br)

Orcid: 0009-0006-9311-5297

País: Brasil