

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

EDILSON APARECIDO CAMPOS FLORES

OS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

SÃO PAULO

2016

EDILSON APARECIDO CAMPOS FLORES

## OS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista, sob orientação da Professora Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira e coorientação do Professor Drº Leandro Alves Tadeu da Luz.

São Paulo

2016

## Folha de Aprovação

Autor: Edilson Aparecido Campos Flores

Título:

OS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Conceito:

Banca Examinadora:

Prof.(a) Dra Alda Roberta Torres

---

Assinatura

---

Prof.(a) Dra Amanda Cristina Teagno Marques Lopes

---

Assinatura

---

Prof.(a) Dra Marli Amélia Lucas de Oliveira

---

Assinatura

---

Data da Aprovação:

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Severino e Maria da Penha, por terem me ensinado a ser a pessoa que sou hoje, por me incentivarem sempre a buscar novos desafios na educação. À minha noiva Bruna e minha mãe Maria Helena, por acreditarem no meu potencial.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em especial,

À Deus, por possibilitar que eu trilhasse esse caminho, dando-me sempre esperança e confiança em um novo futuro.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Amélia Lucas Pereira, pelo acolhimento, pois me recebeu como seu orientando durante o processo de desenvolvimento monográfico, mesmo sabendo que teria uma difícil missão pela frente.

Ao Prof. Dr<sup>o</sup>. Leandro Alves Tadeu da Luz, pela paciência e compreensão, que mesmo sabendo de minhas dificuldades enfrentadas durante o curso, manteve uma relação de confiança e respeito.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, que mudou minha visão sobre a sala de aula.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Alda Roberta Torres, que mudou minha visão sobre avaliação.

Aos meus colegas de trabalho da escola SENAI que tornaram nossas conversas sobre educação mais divertidas e agradáveis.

Obrigado!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina.

## RESUMO

Neste trabalho monográfico, optei por discutir a necessidade de saberes docentes para a atividade do profissional docente de ensino superior. Tenho como objetivo principal analisar a literatura sobre os saberes docentes necessários a prática do professor de cursos superiores. Este trabalho está dividido em três capítulos teóricos, o primeiro trata dos saberes pedagógicos dos docentes, descrevo um pouco de minha trajetória de formação e alguns pesquisadores que tratam sobre saberes docentes, no segundo capítulo, discorro brevemente sobre o título V e VI da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base, a LDB. O terceiro capítulo, foi reservado para minhas conclusões acerca de meu trabalho monográfico, retomei meus referenciais teóricos para elaborar uma síntese sobre cada um deles. Tardif (2002), Gauthier (2006), Shulman Lee (1986) e Pimenta (2005) referenciaram minhas pesquisas gerando minhas próprias reflexões sobre os saberes docentes. Revendo os artigos da LDB 9394/96, vimos que a lei não garante formação pedagógica necessária para a docência universitária, portanto cabe as instituições de ensino superior, promover a capacitação desses docentes, é preciso dar a oportunidade para que estes docentes possam pensar em educação, é preciso que as instituições de ensino abram espaços para que seus docentes discutam a prática pedagógica com seus pares.

**Palavras Chave:** Formação docente, Docência universitária, Saberes docentes, LDB

## **ABSTRACT**

In this monograph work, I chose to discuss the need for pedagogical knowledge for the activity of this professional university teacher. My main goal is search on the literature on knowledge teacher to practice of university ones. This work is divided into three theoretical chapters, the first dealing with the pedagogical knowledge of teachers, I describe some of my training course and some of the most research in the area in the second chapter I discuss briefly about the title V and VI of the law guidelines and bases 1996, the LDB, the third chapter was reserved for my conclusions about my monograph, I resumed my theoretical refer to prepare a summary of each of them. Tardif (2002), Gauthier (2006), Lee Shulman (1986) and Pimenta (2005) have referred my research generating my own reflections on the teaching knowledge. Reviewing the articles of LDB 9394/96, we saw that the law does not guarantee pedagogical training necessary for university teaching, so it is higher education institutions, promoting the training of these teachers, we need to give the opportunity for these teachers can think of education it is necessary that the educational institutions open spaces for their teachers to discuss pedagogical practice with their partners.

**Keywords:** Education training, University teaching, Knowledge Professional, LDB



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SABERES DOCENTES DE ACORDO COM TARDIF .....	24
QUADRO 2 - PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES .....	26
QUADRO 3 - O RESERVATÓRIO DE SABERES .....	30
QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES .....	35

## **LISTA DE SIGLAS**

ART – ARTIGO

CAD – COMPUTER AIDED DESIGN

CAM – COMPUTER MACHINING MANUFACTURED

CNC – COMANDO NÚMÉRICO COMPUTADORIZADO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FATECSP – FACULDADE DE TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE

SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 - OS SABERES DOCENTES .....	15
1. Memorial.....	15
2. Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente.....	23
3. Clermont Gauthier: Um ofício feito de saberes.....	28
4. Lee Shulman: A base de conhecimentos dos professores.....	34
5. Selma Garrido Pimenta: Saberes e identidades.....	38
CAPÍTULO 2 – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL .....	41
1. A educação superior na nova LDB .....	41
2. Profissionais da educação.....	44
CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade tem vivenciado rápidas e grandes transformações, com isso, o meio educacional tem passado por muitas mudanças, estas tem afetado sua organização e estrutura. As instituições de ensino superior enxergam a necessidade de melhorar as condições de seus cursos de graduação, conseqüentemente, uma necessidade da qualificação de seu corpo docente. Por este motivo, vemos um grande número de pesquisa educacional visando o entendimento da qualificação de profissionais de educação, porém, encontra-se algumas restrições quando nos referimos à docência universitária, principalmente no sentido da formação pedagógica desses profissionais.

Para a realização da pesquisa, pretende-se inicialmente fazer um levantamento bibliográfico, em que tenha como produto não somente um referencial teórico para as análises, mas também o objeto de estudo, que serão os editais dos concursos para docente de engenharia mecânica nas universidades públicas do estado de São Paulo, dos últimos 5 anos.

Como pesquisa prévia nos editais, fica a ideia de que o docente de engenharia mecânica nas universidades estaduais necessita apenas de seus conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos não são requisitos para a função. Isso implica na ideia de que para as instituições, há maior valorização para o conteúdo específico do que para a prática pedagógica.

Seguindo tais referenciais, neste trabalho monográfico, tenho como objetivo principal analisar a literatura sobre os saberes docentes necessários a prática do professor de cursos de engenharia. No decorrer deste trabalho busco discutir a necessidade de saberes docentes pedagógicos para a atividade do docente de engenharia mecânica.

Atualmente, o mundo corporativo requer um profissional polivalente, que seja capaz de extrapolar os limites de sua profissão, que tenha uma visão multidisciplinar

do seu campo de atuação, nas palavras de George (1997 apud TARDIFF, 2008, p 66) que tenha um “polimorfismo do raciocínio”.

Tratando da formação do docente de engenharia mecânica, algumas inquietações podem surgir como, quais os pré-requisitos para o ingresso de um docente de engenharia mecânica nas universidades estaduais mais conceituadas de São Paulo?, ou ainda, quais seriam os saberes docente envolvidos nessa profissão? Isabel Alarcão (1996, p. 13), ao discutir o pensamento do Schön sobre a atividade profissional, afirma que essa é um:

Saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

O que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser construídos e aprendidos pelos professores em seu processo de formação iniciada e continuada? Estes são questionamentos que devem conduzir a discussão sobre o saber profissional dos professores. Estes denominados saberes docentes tem sido objetivo de discussão por parte de autores nacionais e internacionais que tem procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Shulman, 1986; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998).

Este trabalho está dividido em três capítulos teóricos, o primeiro trata de dos saberes pedagógicos dos docentes, descrevo um pouco de minha trajetória de formação, aponto alguns fatores decisivos na minha escolha pela carreira docente, experiência docente e apresento minhas perspectivas para o futuro, claro que com meu objetivo bem definido, continuar na educação. Ainda no primeiro apresento

meu referencial teórico com autores que serviram de base para minhas reflexões acerca do tema de minha monografia.

No segundo capítulo, discorro brevemente sobre o título V da Lei de Diretrizes e Base, a LDB, acerca do ensino superior e seus impactos no curso de engenharia, discorreremos por 5 artigos especialmente selecionados buscando apresentar a finalidade da educação superior no Brasil, relacionar os tipos de cursos superiores, as definições de universidades e tratar da autonomia universitária. apresentarei os aspectos legais para a formação de professores do ensino superior. Ainda no segundo capítulo de minha monografia, apresentarei o título VI que discorre sobre os profissionais da educação, assim podemos observar o quão específico é o processo de formação desse profissional na LDB.

No terceiro capítulo, foi reservado para minhas conclusões acerca de meu trabalho monográfico, retomei meus referenciais teóricos para elaborar uma síntese sobre cada um deles. Tardif (2002), Gauthier (2006), Shulman Lee (1986) e Pimenta (2005) referenciaram minhas pesquisas gerando minhas próprias reflexões sobre os saberes docentes. A LDB foi um ponto muito importante neste trabalho monográfico pois serviu de embasamento legal para a formação do docente de ensino superior, podemos encontrar lacunas na formação do docente universitário.

## **CAPÍTULO 1 - OS SABERES DOCENTES**

### **1. Memorial.**

Meu nome é Edilson Flores, tenho 27 anos, sou instrutor de formação profissional do serviço nacional de aprendizagem industrial, SENAI-SP, atuo como docente de ensino técnico, no curso técnico em fabricação mecânica, na cidade de Itatiba, no interior do estado de São Paulo. Já se passaram mais de 3 anos desde meu início nesta instituição e eu tenho a impressão que comecei ontem.

Para falar da minha trajetória na área de ensino, devo iniciar pela minha família, sou o filho mais jovem do segundo casamento da minha mãe, meus irmãos, 2 irmãos e 1 irmã, todos os filhos do primeiro casamento, são mais velhos e apresentam diferença de idades bem elevada quando comparados comigo. Quando eu nasci, meu pai e minha mãe tinham respectivamente, 50 e 44 anos, infelizmente não tiveram oportunidade de estudo e são analfabetos. Quando eu estava na educação básica e no ensino fundamental I (meus irmãos já tinham se casado e viviam com suas famílias) lembro-me que era complicado para eu realizar as tarefas de casa, pois meus pais não podiam me ajudar, não por falta de vontade, mas por falta de predisposições. Nessa época comecei a aprender com eles a importância do estudo, quando saíamos, eu era o responsável por ler placas, nomes de ônibus e qualquer outra informação que se apresentasse por via escrita.

Meu pai resolveu contratar uma professora particular para aulas de reforço, assim ficava mais fácil resolver as tarefas de casa, porém isso não durou muito tempo e eu acabei tendo que aprender as coisas sozinho, de forma autodidata, no início foi complicado, mas essa habilidade foi desenvolvida com o passar do tempo.

Quando eu estava terminando o ensino fundamental II, minha mãe começou a frequentar um curso de EJA, Educação de Jovens e Adultos, nessa época, eu a auxiliava em suas lições, porém descobri que eu não tinha paciência para ensinar uma pessoa. Nesta mesma época, influenciado pelos meus irmãos mais velhos,

comecei a estudar no SENAI, cursava o ensino médio no período da manhã e curso de aprendizagem industrial no período da tarde, durante essa etapa, descobri meu interesse pelo ensino, me tornei um aluno mais aplicado e melhorei muito meu desempenho escolar.

O curso de aprendizagem industrial era na área de mecânica de usinagem, dentro do SENAI, nós aprendíamos não somente uma profissão, mas lições de vida com nossos docentes, eles ensinavam muito para os alunos. Com esse aprendizado do SENAI, aprendi a ter paciência e retomei com aquele reforço nas aulas de minha mãe, agora com muito mais sucesso e satisfação por ajuda-la.

Na época do SENAI, meu desejo de ser professor foi despertado, na minha opinião, pela influência daqueles professores, ao meu ver, eles eram modelos de profissionais da educação. Confesso que no início do curso, eu não gostava daquela área de atuação e tinha certo receio de operar máquinas operatrizes, porém isso foi passando, com o passar das aulas e com as orientações dos professores, tudo ficava mais fácil. Olhando para meus ambientes de aprendizagem, podia perceber a nítida diferença entre as duas escolas, ensino médio e o ensino profissionalizante do SENAI, uma coisa que me deixa impressionado até hoje são as condições dos banheiros no SENAI, a limpeza está presente durante todo o dia, em todos os períodos, em sinal de respeito para com alunos e professores.

Passei 4 anos da minha vida como aluno do SENAI, dos 14 aos 18 anos, foi um período que considero crucial na minha formação como pessoa, muitas características estão presentes até hoje, eu sempre fui muito tímido e tinha muita dificuldade de falar em público, hoje posso dizer que isso não mais uma dificuldade, mas sim uma tarefa de meu cotidiano. No decorrer do curso comecei a desenvolver ideia de ser engenheiro, mas desconhecia toda a rotina de um profissional como este, na verdade, a minha certeza era de que eu gostaria de ensinar o que eu havia aprendido naquela instituição.

Ao término da aprendizagem industrial, fui atuar em uma empresa metalúrgica, lá conheci uma pessoa que influenciou em muitas de minhas escolhas,



essa pessoa se chama Paulo<sup>1</sup>. No início eu não tinha um bom relacionamento com José, pois ele na função de meu tutor dentro da indústria, tinha uma grande vontade de ensinar, porém acabava sendo grosso e por diversas vezes me ofendia verbalmente. Após algum tempo, percebi que aquela era a forma que ele encontrava para me ensinar, também lembrei da época que comecei a ajudar minha mãe com o dever da escola, assim pude sentir na pele a sensação de pedir ajuda para uma pessoa e ser maltratado, mesmo assim pude me sentir aliviado pois, fiz minha autorreflexão sobre diferentes maneiras de ensinar, mesmo sem nunca ter estudado a respeito dos saberes pedagógicos.

Com o passar do tempo, aquele colega de trabalho Paulo, desenvolveu uma simpatia por mim, eu senti que ele queria me ensinar cada vez mais, isso foi muito importante para meu desenvolvimento profissional na área. Nesse período, ele cursava faculdade e me perguntou quando eu começaria a faculdade, eu respondi que não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade, então ele me falou um pouco sobre as faculdades públicas e seus processos seletivos. Iniciei uma maratona de preparação para os vestibulares, tentei na Universidade de São Paulo, a USP, curso de engenharia mecânica, na faculdade politécnica, porém não obtive a aprovação na fase final. Entretanto obtive aprovação na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, FATEC SP, esta era minha oportunidade de estudar em uma faculdade estadual, alcançando assim um título de ensino superior.

Depois da minha vivência no SENAI SP, tomei gosto pelos estudos, além de mecânica e educação, desenvolvi uma paixão pelo aprendizado de línguas estrangeiras, estudei inglês, espanhol e chinês mandarim. Atualmente, sempre que possível aplico o conhecimento adquirido nos idiomas para aprender algo novo, faço curso online nestes idiomas que tenho conhecimento.

No período que passei na faculdade, tive contato com professores com alto nível de formação e estudo, professores mestres e doutores faziam parte de minha rotina, porém as aulas que recebia na faculdade estavam muito distantes de terem aquele

---

<sup>1</sup> Paulo é um nome fictício.

perfil que me atraía dentro do SENAI, as aulas da faculdade eram muito teóricas com um alto nível de aprofundamento, porém, sem estratégias pedagógicas, as avaliações tinham apenas uma faceta, apresentavam caráter somativo, com o objetivo claramente administrativo perante a instituição.

No segundo semestre da faculdade, comecei a fazer um estágio em uma revenda de software CAD (computer aided design) - Desenho auxiliado por computador, nas minhas atribuições, a tarefa de ministrar treinamento para clientes era algo rotineiro.

Meu primeiro treinamento ministrado foi ruim na minha opinião, eu sabia o assunto, porém não conseguia desenvolver uma boa estratégia para ensinar. Depois de alguns meses nesta ocupação, fiz um treinamento e passei por um exame de certificação, o título que recebi após esse exame era “*instructor*” (instrutor), depois disso fui reconhecido como instrutor certificado do software. O exame foi feito no Brasil, aplicado por um gerente técnico da empresa de software, essa pessoa responsável pela minha certificação não era um professor, porém conhecia as estratégias pedagógicas para ensinar.

Algum tempo depois, realizei outras certificações, mas com o teor técnico-teórico, com isso meu conhecimento sobre o software crescia muito, minha prática dentro da sala de treinamento foi melhorando, a ponto de ter bons desempenhos mesmo com alunos que tinham menos disposições para aprender.

A graduação terminou em 2010, confesso que alguns professores tinham uma aula elaborada, mas outros não pareciam muito envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Posso dizer que a graduação serviu para mostrar que eu devia contribuir para a sociedade de alguma forma, minha experiência como aluno fez com que eu tentasse novas estratégias e metodologias de ensino, utilizava recursos que eu como aluno gostava, sempre que possível, conversava com alunos, perguntando o que eles acharam da aula, perguntando sobre algum ponto de desagrado para uma melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2011, após a conclusão de minha graduação, continuava com meus cursos de idiomas, pois para mim funcionava como uma terapia, era a minha saída para o estresse do dia a dia. Nesta época, já cursava estágios avançados de inglês, espanhol e chinês, estes idiomas faziam parte do meu dia a dia.

Confesso que durante as aulas, sentia uma imensa vontade de me aventurar pelo mundo, descobrir novas culturas, praticar meu aprendizado de idiomas, enfim, sentia a necessidade de viajar para o exterior, seria uma realização pessoal. A princípio, não tinha destinos escolhidos, mas consegui conciliar o pessoal e o profissional.

Em meados de março, entrei em contato com uma empresa de Londres que atuava com a mesma atividade que a empresa onde eu trabalhava em São Paulo, a empresa *CADTEK*, era uma conceituada revenda de software do Reino Unido. Nesta empresa, fiz contato com o senhor *John Kennedy*<sup>2</sup>, gerente técnico da empresa, perguntei se poderia visitá-los quando estivesse em Londres, felizmente recebi uma resposta positiva. Comecei então a organizar uma viagem com destino a Londres, neste meio tempo, fiquei sabendo de um congresso na cidade de Pequim, na China, na Universidade de Pequim, ainda estava em tempo de enviar propostas para palestras, enviei uma cópia de meu trabalho e fui convidado a participar deste evento.

Nesta minha experiência em Londres, pude acompanhar um treinamento do mesmo software que eu ministrava aulas no Brasil, durante o treinamento, a pedido de John, pude comandar um dia de aula. Foi uma situação inusitada, difícil de descrever com poucas palavras, eu comandava um treinamento para um grupo de engenheiros britânicos, usando um idioma diferente de minha língua materna. Naquele dia, ao final de minha participação no treinamento, aqueles jovens engenheiros me avaliaram muito bem, elogiaram minha prática pedagógica e eu me sentia realizado pessoalmente e profissionalmente, foi uma experiência ímpar.

Algumas semanas após minha visita à Londres, cheguei à Ásia, na capital da China, em Pequim, este seria meu primeiro congresso, primeiro na vida, para me

---

<sup>2</sup> *John Kennedy* é um nome fictício.

deixar mais nervoso ainda, seria fora das fronteiras de meu país que diga-se de passagem, um local muito afastado do que eu tenho como pátria.

O congresso foi realizado na universidade de Pequim, *清华大学 - Tsinghua University*, no departamento de engenharia, durante o congresso muitos palestrantes apresentavam novas tecnologias e avanços da área, eu, por exemplo, falava sobre o processo dentro de uma empresa, da concepção de um produto, até sua fabricação. Durante minha apresentação, procurei utilizar o idioma local, o chinês mandarim, infelizmente algumas vezes me faltavam palavras e expressões, estas eram substituídas por outras no idioma inglês, lembro que no local haviam diversas pessoas trabalhando com tradução simultânea.

Minhas atribuições dentro da empresa seguiam da mesma forma, mas eu não estava satisfeito com meu desempenho e acreditava ter muito mais o que oferecer à sociedade, foi então em 2012 resolvi participar de um processo seletivo para docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, novamente essa foi uma indicação do meu colega Paulo, pois ele já estava trabalhando nesta instituição e sabia que eu tinha experiência em ministrar treinamentos. Depois de um longo processo seletivo, recebi a notícia de que tinha sido aprovado para o cargo, minhas atribuições agora seriam totalmente voltadas para o ensino e aprendizagem. Lembro-me que a última avaliação do processo seletivo era composta de duas partes, a primeira era confeccionar uma peça na máquina, parte prática, a segunda era apresentar em forma de aula todo o processo de execução daquela peça.

Para essa avaliação, foi formada uma banca examinadora composta por dois professores com conhecimentos técnicos na área, além de um coordenador técnico e um coordenador pedagógico. Para essa etapa, apenas dois candidatos foram chamados, me recordo que eu fui o segundo a apresentar aula, tive alguns minutos para preparar uma aula e modéstia à parte, esta foi bem elaborada e lúdica, até hoje me recordo do sorriso da coordenadora pedagógica durante minha aula teste, mesmo ela sendo leiga no assunto tratado, pode participar ativamente da aula, assim como outros examinadores, essa foi minha primeira aula teste para o cargo. Devo ressaltar que minha experiência como aluno do SENAI e minha primeira experiência na empresa do software foram fundamentais para o bom desempenho nesta aula.

Cinco anos depois que recebi meu certificado do SENAI, eu voltava à instituição, porém como docente. Minha responsabilidade estava diretamente ligada a sistemas *Computer Aided Designed – Computer Aided Manufacturing - Computer Numeric Control*, CAD-CAM-CNC, que é desenho auxiliado por computador, manufatura auxiliada por computador e comando numérico computadorizado. Às disciplinas por mim ministradas, compreendem desde a fundamentação teórica até o ensaio prático em laboratórios e oficinas. Os alunos do período diurno, normalmente são jovens estudantes regularmente matriculados no ensino médio, ou concluintes, a faixa etária é de 16 até 20 anos, em média, porém as vezes temos algumas exceções. Alunos de período noturno, normalmente são profissionais da indústria que buscam uma qualificação profissional em nível técnico, normalmente a faixa etária é mais elevada, a média fica em torno de 32 anos.

No SENAI, me deparei com diversas dificuldades, termos da área pedagógica como plano de curso, plano de ensino, avaliação formativa e avaliação somativa passaram a ser comum no meu dia a dia, logo senti a necessidade de continuar estudando. Na instituição, todos os funcionários passam por treinamento semestralmente, é um programa de formação inicial e continuada, visando a melhoria da prática docente na instituição, os professores que ministram esses treinamentos, em sua grande maioria, fazem parte do quadro efetivo da instituição, são coordenadores pedagógicos ou docente com experiência em formação de professores.

Em 2013, senti que precisava continuar minha formação na área pedagógica, descobri um curso de especialização *lato sensu*, com um nome longo, mas que me chamou atenção de primeira, Especialização Formação De Professores - Ênfase No Ensino Superior, curso oferecido, no Instituto Federal de São Paulo - IFSP, analisei as disciplinas e fiquei interessado, conversei com pessoas da instituição e me inscrevi para o processo seletivo. E fui aprovado.

Depois de mais um ano de curso, creio que adquiri muitos conhecimentos que

eram necessários para a formação de professores, isso afetou muita minha atuação como docente, pude aprender diversos conceitos sobre ensino, aprendizagem, currículo, avaliação, entre outros igualmente importantes, mas não mencionados neste texto. Essa formação me deu condições de recentemente participar de um processo de reestruturação de um curso técnico do SENAI, onde discutimos desde o perfil profissional, passando pelo plano de curso, inclusive fazendo alterações no currículo, certamente uma ótima experiência.

Meu desejo é ser professor no ensino superior, em uma boa instituição, quero contribuir para melhoria do ensino de graduação do nosso país, quero ajudar a desenvolver tecnologia, ajudar no avanço de nossa nação, quero me tornar um professor reflexivo, quero ser um professor criativo, que inova a prática pedagógica constantemente. Meu próximo passo para alcançar meu sonho é fazer um curso de pós-graduação *stricto sensu*, um mestrado na área de engenharia mecânica, pois mesmo tendo gostado muito da área de educação, preciso de uma pós-graduação na minha área de conhecimento.

No início da década de 1980, recebemos uma das maiores contribuições do movimento de profissionalização do ensino, este se deve ao reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes que são desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. Diversos estudos têm sido desenvolvidos a partir dos saberes docente como objeto de pesquisa, ampliando e diversificando o número de estudos neste campo.

Voltando os olhares ao Brasil, no desenvolvimento do campo de pesquisa sobre os saberes docentes, podemos dizer que os primeiros estudos datam dos anos noventa e foram fortemente influenciados pelos estudos internacionais desenvolvidos na década de oitenta.

Essa influência torna-se evidente principalmente se tomarmos como base a forte tendência das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a importância de que se procure compreender a prática pedagógica a

partir de toda complexidade que a envolve, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os 2 agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. (NUNES, 2001; NUNES, 1999)

Considerando a influência dos estudos internacionais no desenvolvimento das pesquisas brasileiras é extremamente importante o contato com grupos de pesquisa com o objetivo de investigar a profissão docente, bem como seus saberes específicos. Os pesquisadores que pretendem desenvolver seus estudos sobre os saberes docentes devem-se apropriar das produções do campo, compreendendo-as e relacionando-as com a realidade brasileira.

## **2. Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente.**

Na publicação *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif discorre a respeito dos saberes docente e a sua relação com a formação profissional dos professores ainda do próprio exercício da docência. Podemos destacar a partir de pesquisas realizadas com o objetivo de compreender o que os professores pensam a respeito de seus próprios saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). A partir da ideia de pluralidade, o autor apresenta que uma possibilidade de uma classificação dos saberes docente só pode existir quando estava associada à natureza de sua origem, às diferentes fontes de aquisições e as relações que os professores estabelecem entre seus saberes e com seus saberes.

No início da discussão, Tardif destaca quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e por último, os saberes experienciais. A seguir, apresento resumidamente o que o autor entende que seja cada um dos saberes antes citado:

QUADRO 1 – SABERES DOCENTES DE ACORDO COM TARDIF

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

(TARDIF, 2002)



Tardif reconhece e desenvolve sua argumentação afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, o autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Essa relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, visto que os professores mantêm o controle sobre este conjunto de saberes, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. Os professores vivem situações concretas em seu cotidiano a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Da mesma maneira que o autor especifica os saberes docentes sendo provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Na interpretação de Tardif, o saber profissional dos professores é, portanto, um amálgama de diferentes saberes, ou seja, diferentes elementos provenientes de

fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. No sentido, de propor esse modelo de análise, o autor apresenta o seguinte quadro:

QUADRO 2 - PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-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,	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

	cadernos de exercícios, fichas, etc.	
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.

(TARDIF, 2002, p. 63)

O autor procurou contemplar todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como, por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais; e também referência àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), a exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

Quando o autor trata sobre o local de aquisição dos saberes profissionais dos professores ele se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e principalmente as do passado, destaca também que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

A partir do quadro construído por Tardif, podemos observar outro aspecto importante, que é o modo de integração dos saberes à prática profissional dos

docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif, têm, portanto, diversas origens e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

### **3. Clermont Gauthier: Um ofício feito de saberes.**

Nos estudos de Maurice Tardif, foi apresentada uma forma pluralista dos saberes docente e a relação existente entre eles, esta relação foi reafirmada por Gauthier (2006), quando esclarece que:

[...]é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p. 28).

No estudo intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia”: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, do autor Gauthier et al (2006), uma das teses defendidas é a existência de um “reservatório” no qual o docente se “abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Durante a leitura, podemos ver que os autores destacaram que as pesquisas que foram realizadas com o foco principal acerca dos motivos pelos quais os alunos obtinham sucesso ou insucesso na sua vida escolar, não consideravam o fazer dos professores em sala de aula. Durante décadas, as causas do sucesso ou não dos alunos eram relacionadas a fatores externos à sala de aula ou à escola.

De acordo com Gauthier, uma possível causa para esse esquecimento da responsabilidade do docente no processo de ensino seria o não reconhecimento da

docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, o que tornaria o docente responsável diretamente pelo resultado do seu fazer em sala de aula.

O senso comum acabou criando ideias a respeito dos saberes necessários para a atividade docente, no texto de Gauthier et al, de acordo com o senso comum, para ensinar outro alguém, basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Estes saberes, ou melhor, requisitos para ser professor, poderiam ser empregados em qualquer outro ofício e nenhuma das características deste sujeito seria capaz de abranger a complexidade que envolve a ação docente, a partir desta perspectiva, à docência seria um “ofício sem saberes”(p.25).

Durante algumas décadas houve um esforço, por parte dos pesquisadores de diferentes lugares do mundo, com o objetivo de transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Dessa forma, o docente, para executar seu ofício de ensinar, deveria ter conhecimentos específicos dessa área e aplica-los em sala de aula, visando a solução de problemas do seu cotidiano. No entanto, o maior erro desse processo de pesquisa é não considerar a situação real do professor em sala de aula.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

De um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”, essa é a posição de Gauthier et al (2006) quando destaca a característica plural do saber docente. O autor apresenta uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhantes àquela apontada inicialmente por Tardif (2004). Entretanto, alguns elementos são adicionados em sua tese central, este é à existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação de

complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou por aquela ação em cada caso específico do seu cotidiano em sala de aula.

Segue abaixo um quadro esquemático, que segundo Gauthier et al, fazem parte do reservatório de saberes dos docentes:

QUADRO 3 - O RESERVATÓRIO DE SABERES

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimen tos do ensino ou a jurisprudênc ia pública validada)

(GAUTHIER ET AL, 2006, p. 29)

Segundo Gauthier, os saberes disciplinares são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado, mesmo não estando envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares. Para a ação de ensinar algum assunto a alguém é necessário entender e conhecer o assunto profundamente. Do ponto de vista do autor, o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, sua estrutura, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

Os conhecimentos a respeito dos programas escolares são denominados saberes curriculares, Gauthier et al (2006) diz que o conhecimento dos docentes

acerca dos programas escolares faz parte dos seus saberes. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares. As instâncias administrativas superiores ou especialistas nas diversas áreas de conhecimento são os responsáveis pela transformação. Os programas são implementados, posteriormente, por meio de diretrizes oficiais e, ainda, pelos livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Por este aspecto mencionado, se faz necessário que os professores tenham um conhecimento mínimo a respeito dos programas de ensino.

Denominam-se saberes das Ciências da Educação o conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Os professores adquirem estes saberes ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A respeito, esclarece Gauthier et al:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (2006, p.31).

Denominam-se saberes da tradição pedagógica o conjunto de saberes que se referem às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. Essas representações foram construídas, segundo argumentação dos autores, em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial.

Denominam-se saberes experienciais os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como o autor se refere ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. Nesta passagem, podemos observar os

argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33)

Segundo Tardif (2004; 2011) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Portanto, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Segundo Gauthier et al (2006), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico, único. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Denominam-se saberes da ação pedagógica, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

A base de uma desejada Teoria de Pedagogia, portanto, seriam a combinação entre os saberes da ação pedagógica, os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma



representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Segundo Gauthier, seriam estes saberes, os responsáveis por direcionar o docente a decidir por suas ações dentro do ambiente de sala de aula.

Um grande ponto sobre os saberes da ação pedagógica é que estes saberes têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar e que ficam guardados, escondidos, como uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham do mesmo ofício. O processo que resulta no escamoteamento dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da escola. Este ponto é trabalhado por Tardif e Lessard (2011) quando destacam que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de seu ambiente de ensino.

Apontado por Tardif e Lessard (2011) e também Gauthier et al (2006) como um empecilho à profissionalização do ensino é o segredo a respeito do fazer dos docentes. É necessário divulgar e validar pelos pesquisadores das ciências da educação os saberes docentes, este saber que é da prática e produzido e resignificado pela prática, como uma cadeia fechada.

Enquanto os saberes docentes não forem explicitados, não poderá haver profissionalização do ensino, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (Gauthier et al, 2006, p.34).

Os estudos empreendidos por Gauthier et al (2006) não anulam os resultados apresentados por Tardif (2004). Entretanto, a preocupação desse autor não se limita

à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. O objetivo principal dos estudos desenvolvidos por Gauthier et al é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

#### **4. Lee Shulman: A base de conhecimentos dos professores.**

Mais um autor que tem contribuído no campo de pesquisa educacional dos saberes docentes é Lee Shulman que, como pesquisador do programa *knowledge base*, tem sido referência para as reformas educativas na América do Norte e no mundo. Shulman (1986), debruça-se sobre o *knowledge base*, revelando que a essência dos programas de formação e nos programas de avaliação e certificação de professores consistia tão somente por aglomerar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização atividades docentes num determinado contexto de ensino. O autor defende que a ênfase das pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente é focada em como os professores administram suas classes, como organizam as atividades, de que forma alocam tempos e turnos, como estruturam tarefas, de que maneira fazem críticas e elogios, como é o processo de formulação de suas questões, como planejam lições e de que forma julgam o entendimento geral dos alunos.

Shulman (2004) apresenta os resultados das pesquisas sobre o ensino, estes por sua vez, não seriam a única fonte de evidência para fundamentar uma definição sobre o conceito de base de conhecimento no ensino. Existe um vazio com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas. A crença seria de que essas pesquisas facilitariam a prática pedagógica, ignorando assim sua complexidade e reduzindo suas demandas, Shulman opta por contribuir e consolidar a corrente do *knowledge*

base ao desenvolver seu próprio programa de pesquisas, tendo como foco as seguintes questões: Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem a saber disso?

O autor e seus companheiros de pesquisa dedicam-se a investigar como é a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, atos conscientes e com objetivos específicos, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática; Indivíduos plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem, a metodologia etc.

Shulman (1987) destaca os seguintes saberes docente, a saber:

#### QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

SABERES DOS PROFESSORES	DEFINIÇÃO
Saberes disciplinares	relacionados aos conteúdos, e cujo conhecimento deve ir além dos conceitos e fatos, abarcando a compreensão da estrutura da disciplina.
Saberes pedagógico-disciplinares	articulam os saberes disciplinares e a prática de ensinar. O conhecimento acerca de um conteúdo deve incluir variadas explicações, ilustrações e analogias, de modo a torná-los compreensíveis aos estudantes.
Saberes curriculares	obtido pelo conhecimento e análise de orientações curriculares, de diferentes alternativas ao ensino de uma dada disciplina: textos diversos, filmes, programas computacionais e experimentos, dentre outros.

(Autor)

Lee Shulman (1986) classifica os conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor em três categorias: *subject knowledge matter*

(conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Em seus posteriores trabalhos, segundo Sztajn (2002), contemplaram uma revisão das três categorias mencionadas, fazendo algumas alterações, mas por fim mantendo as propostas originárias de seu trabalho de 1986, as quais são apresentadas a seguir. O *subject knowledge matter*, refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos ligados diretamente à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, dos conhecimentos específicos, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio operacional, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. Para Shulman (1986), o professor:

[...] needs not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral. (SHULMAN, 1986, p. 9)<sup>3</sup>

Para Shulman (2004), a primeira fonte do *knowledge base* é o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino. Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. O autor explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico. Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, adequada

---

<sup>3</sup> O professor “precisa entender não somente que algo é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada. Além disso, . nós esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que um outro qualquer possa ser periférico”. (Tradução nossa)

para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios.

O *pedagogical knowledge matter* consiste nos modos de apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo lustrações, analogias, exemplos, explicações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo, traduzindo de forma que ele se torne compreensivo aos alunos. Este é o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico. Assim, o conhecimento do conteúdo pedagógico também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado tópico, bem como as concepções erradas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

Shulman e seus colaboradores consideram o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O *knowledge base* vai, além do conhecimento da disciplina para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para o autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo específico que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptações às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

O *curricular knowledge* propõe-se a conhecer a entidade e o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. Shulman sugere uma analogia: os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar aos seus pacientes.

Uma característica profissional do docente que é evidenciada por Shulman é a interdisciplinaridade curricular. Nesse caso, o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em assuntos a serem discutidos

simultaneamente em outras disciplinas, demonstrando conhecimento na formação do aluno. A partir das pesquisas realizadas com professores, Shulman (2004) apresenta uma concepção do ensino, com a intenção de entender como eles se tornam professores capazes de compreender a disciplina por si, elucidando-a de novas formas, reorganizando, promovendo atividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos, ou seja, demonstrando como os professores trabalham.

Através dos estudos realizados, podemos entender que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo inicie novamente, ciclo contínuo. Desse modo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina.

## **5. Selma Garrido Pimenta: Saberes e identidades.**

A autora Selma Garrido Pimenta, discute sobre como o professor em seu processo de formação inicial e continuada, acaba construindo seus saberes de maneira falha, e por consequência disso vem sendo desvalorizado profissionalmente, ou seja, o mesmo passa a ser um técnico de conhecimentos ou até mesmo um monitor de programas que foram elaborados para serem seguidos sem nenhuma autonomia por parte desse docente, e executado sem visão de coletivo entre seus pares, Pimenta (2002, p. 107) nos diz:

[...] o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que se chega não são objeto de estudo ou análise nem individual, nem no curso ou departamento.

No que diz respeito aos saberes da experiência, Pimenta afirma que a experiência acumulada na vida de cada professor, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, a avaliações de resultados, é que o mesmo vai

construindo seu jeito de ser professor. Referente aos saberes das áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Nos saberes pedagógicos, a autora completa que nesses saberes se encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos - as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas.

Sobre os saberes docente, Pimenta (2005, p.8) entende que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes.

Analisando os estudos apresentados pelos autores que compuseram este capítulo, encontramos muitos pontos de convergência. Debruçando sobre os estudos e análises feitas por Tardif (2004) e Gauthier et al (2006), podemos afirmar que o processo de aquisição dos saberes do professor é algo complexo e acontece em diferentes experiências, vivências e períodos.

A prática profissional de um docente é o resultado da interação de seus diferentes saberes, estes adquiridos não apenas em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são resultados dos saberes adquiridos em sua vida social e familiar, no decorrer de sua trajetória no meio acadêmico, como aluno, e também com seus colegas de profissão.

De fato, os saberes docentes são essenciais para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, estes profissionais são capazes de produzirem conhecimentos, saberes, práticas e formas de ser/fazer.

Fica claro que a profissionalização do ensino e a assunção da identidade docente necessitam de uma maior divulgação sobre os saberes construídos e mobilizados pelos docentes em sua atividade profissional. Entretanto, sabemos que a profissionalização docente envolve não apenas uma visão epistemológica dos

saberes envolvidos no processo, mas também uma visão política que é indispensável para o estatuto da profissionalização docente.



## **CAPÍTULO 2 – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

### **1. A educação superior na nova LDB**

O título V da LDB discorre sobre o ensino superior, num total de 15 artigos (do 43 até o 57), que buscam apresentar as linhas gerais da educação superior no Brasil. Neste capítulo, busco analisar apenas os arts. 43 (sobre as finalidades da educação superior), 44 (que relaciona os tipos de cursos superiores) e 52 (acerca da definição de universidades), 53 e 54 (que tratam a autonomia universitária. Selecionamos especificamente esses artigos por considerá-los os mais importantes na discussão, com referência principal na atual LDB, da política educacional para a educação superior brasileira. O título VI discorre sobre os profissionais da educação, assim podemos observar o quão específico é o processo de formação desse profissional na LDB.

O art. 43 descreve os objetivos a serem alcançados pela educação superior brasileira, abrangendo todas as possíveis finalidades que qualquer educação superior. A dificuldade apresenta-se em atingir, efetivamente, todos ou, pelo menos, a grande parte desses objetivos. Porém, não pode servir de justificativa à não colocação, no texto legal, das finalidades da educação superior, pelas quais devemos lutar continuamente.

Segundo o art. 43 da LDB, o propósito da educação em nível superior é estimular a criação cultural e o aprimoramento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

O art. 44 relaciona os tipos de cursos a serem considerados como de educação superior: sequenciais por campo de saber; de graduação; de pós-graduação, compreendendo programas de especialização, de mestrado e doutorado, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e, por fim, de extensão, onde cada instituição estabelece seu processo seletivo. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento e aptos para a inserção em setores

profissionais e a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua educação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, construir o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, para a difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares; este último inciso foi incluído pela Lei nº 13.174 de 2015.

O destaque neste artigo é a criação dos cursos sequenciais que poderão ser de dois tipos: complementação de estudos, aos alunos que já possuem uma graduação, ou uma formação específica, que significa um tipo de curso de nível pós-médio. O primeiro concede ao aluno, ao seu término, um certificado de conclusão, ao passo que o segundo, também ao seu término, confere um diploma de nível superior. Ressalta-se que, em nenhum dos dois casos, esses documentos legais oferecidos ao final dos respectivos cursos de extensão equivalem ao diploma de graduação. Sua grande desvantagem é que o tempo de duração limita também a quantidade de conteúdos oferecidos, pois variam entre 6 meses e 2 anos. Apesar de serem considerados de nível superior, mas não de graduação, os cursos de extensão não dão direito ao aluno de, após sua conclusão, julgar-se licenciado para dar aulas no ensino fundamental e médio ou cursar qualquer programa de pós-graduação.

O art. 52 explicita a definição de universidade contida na LDB: “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, que devem preencher, pelo menos, três requisitos básicos: 1. produção intelectual institucionalizada; 2. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; 3. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Quando estudamos a LDB e nos deparamos com o artigo 52, seria interessante recorrer um pouco a história da elaboração desta lei, o projeto anterior que foi aprovado pela Câmara Federal e foi remetido ao senado no final de 1994, previa que uma instituição de ensino superior deveria possuir além da produção intelectual institucionalizada comprovada, pelo menos a metade de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e, também, atuando em regime de tempo integral. Com a redução desses percentuais de titulação mínima e de contratação de docentes em tempo integral, constante da LDB, para que as instituições de educação superior possam ser consideradas universidades, os interesses financeiros das IES estariam assegurados, visto que isso lhes facilitaria a organização e a administração, especialmente financeira, na medida em que lhes permite constituir um corpo docente menos qualificado (titulação mínima) e menos disponível à realização de pesquisas, trabalhos de extensão e atendimento aos alunos (como complemento da docência), por intermédio da celebração do contrato de trabalho por hora/aula (horista), em vez do de regime de tempo integral previsto na proposta anterior de LDB.

Esta LDB foi elaborada pelo MEC do governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo, estritamente, as diretrizes para a educação do Banco Mundial. Essa organização multilateral entende que a educação superior não constitui, necessariamente, um serviço público (um dever do poder público), e sim um serviço que pode (e deve) ser oferecido e regulado pelo “mercado”, pela iniciativa privada. Assim, exigir percentuais mais elevados de titulação docente e contratação em regime de tempo integral, certamente elevaria a qualidade da educação oferecida pelas universidades privadas, porém significaria um aumento em seus custos

operacionais e, portanto, uma redução de seus lucros, totalmente contra a proposta de maximizar retornos de investimentos.

Os arts. 53 e 54 tratam a questão da autonomia universitária, estabelecendo-lhe o alcance. Eles podem ser entendidos, de certa maneira, como uma regulamentação do art. 207 da Constituição Federal, que define o princípio da autonomia universitária. Independentemente da amplitude desse conceito delineado nos arts. 53 e 54, o problema não resolvido – nem pela Constituição Federal, nem pela LDB e tampouco por nenhuma outra lei federal.

A autonomia financeira das universidades públicas de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP) é garantida com o repasse de 9,57% da quota parte do ICMS recolhido no Estado. Esse mecanismo possibilita a elas, na prática, um grau de autonomia infinitamente maior do que as universidades federais brasileiras, por exemplo.

## **2. Profissionais da educação**

O título VI da LDB discorre especialmente sobre os profissionais da educação, estão apresentados em sete artigos que possibilitam uma observação do quão específico é o processo de formação desse profissional de educação na LDB. Temos artigos descrevendo desde o processo de formação dos profissionais desta área, bem como será feita a valorização para a carreira no magistério.

O art. 61 trata de dois fundamentos da formação de profissionais de educação, visando atender aos objetivos do educando em cada nível/fase/modalidade de ensino. 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. A associação da teoria e prática é necessária e indissociável, sobretudo no ensino superior, inclusive é muito importante que o docente continue recebendo capacitação continuamente, desta forma este individuo fará a diferença em sala de aula. Importante lembrar que toda e qualquer experiência anterior é

necessária para os profissionais de educação e também pode ser um diferencial, tudo que é aprendido pode e deve ser utilizado no dia a dia.

O art. 62, 63 e 64 discorre sobre a formação do docente de educação básica, fundamental e médio, da obrigação dos institutos superiores manterem cursos para a formação de profissionais da educação nos níveis iniciais e também sobre a formação dos profissionais de educação responsáveis pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

O art. 62 apresenta-se com o seguinte enunciado, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” Este artigo prova que existe uma profissionalização do docente, visto que para atuação nos níveis infantis, fundamental e médio é necessário que o indivíduo tenha frequentado o ensino superior, salvo o aluno concluinte do curso de magistério, este curso por sua vez, habilita o indivíduo a atuar na educação infantil e series iniciais do ensino fundamental.

O art. 63 apresenta uma exigência para com os institutos superiores de educação, “os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” Vemos que a formação docente é inicial e contínua, os institutos devem cumprir esta exigência para a formação de profissionais da educação bem capacitados.

O art. 65 trata da prática pedagógica do docente, discorre com o seguinte discurso, “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” Este artigo apresenta um critério básico para

a formação docente, que é a prática docência, porém o mesmo comete um erro grave quando exclui esta atividade para o ensino superior, qual seria a justificativa plausível para esta exclusão?

O art. 66 discorre sobre a formação dos docentes para a atuação no ensino superior, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. ” Entendemos que os cursos em nível superior devem contribuir na formação dos alunos para o exercício de uma profissão em um determinado campo de atuação, além disso, devemos não apenas formar o aluno para o futuro mundo do trabalho, mas também para a vida, para seu crescimento como cidadão. A formação superior está associada também com a investigação científica, desenvolvimento científico e cultural e também para a resolução de problemas regionais ou nacionais. Cabe a nós professores uma reflexão a cerca de nossos programas de mestrados e doutorados, estes por sua vez são capazes de formar docentes universitários?

O art. 67 apresenta como deverá ser feita a valorização dos profissionais da educação no magistério público, dos estatutos e dos planos de carreira, : I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Contudo, vemos o processo de ingresso no magistério superior público é feito exclusivamente por concurso público, existe um incentivo para com a formação continua deste profissional, um piso salarias e uma progressão baseada em seus títulos acadêmicos obtidos.

Os títulos e incisos da LDB aqui apresentados, foram escolhidos apenas para posicionar o leitor referente a legislação envolvendo o ensino superior no Brasil e também os profissionais da educação, lembrando que nem todos incisos foram utilizados. Vimos também que existiram interesses políticos quando o projeto da LDB foi criado, estes foram apresentados de forma bem resumida nesta monografia.

### **CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desse trabalho de monografia, foram apresentadas a minhas experiências de vida com foco na minha formação docente e identidade profissional. Buscava comprovar minha ideia inicial de que para as instituições, há maior valorização para o conteúdo do que para a prática pedagógica.

Com relação à formação do docente de ensino superior, foi possível perceber que assim como temos outros elementos importantes na constituição de um profissional docente (conhecimentos teóricos, conhecimentos técnicos, dentre outros), a formação pedagógica apresenta-se como fundamental para o exercício do magistério, ou seja, para a prática educativa.

O docente deve passar por um processo de formação e reflexão, é extremamente importante que os docentes, em específico, de engenharia mecânica, discutam e reflitam sobre os saberes das disciplinas, saberes dos currículos e saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Durante a pesquisa bibliográfica, deparei-me com diversos estudiosos e pesquisadores do campo de saberes docentes, de cada um destes posso formular minhas conclusões, porém em comum, apresentam que existem saberes específicos que apenas os profissionais das ciências pedagógicas conhecem.

Tardif(2002) caracterizou os saberes profissionais dos professores destacando quatro aspectos, a saber: os saberes profissionais do professor são temporais, ou seja, são saberes construídos ao longo de sua vida; os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos, isto é, constituem-se a partir de diferentes fontes, tais como, sua história cultural e escolar, sua formação profissional, manuais escolares, assim como através do contato com experiências de outros profissionais; os saberes profissionais são personalizados e situados, ou seja, o professor é um ator social, que decide, escolhe, age enfim, com base em seus recursos e capacidades pessoais e traços de sua personalidade; os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, ou seja, estes saberes comportam sempre

componentes éticos e emocionais, diante das necessidades dos alunos em seus contextos de vida.

Gauthier (2006) apresenta uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhantes àquela apontada inicialmente por Tardif (2004). Entretanto, alguns elementos são adicionados em sua tese central, como por exemplo a existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, este saber é resultado da relação entre os demais saberes de um professor, responsável por direcionar o docente na tomada de decisões em cada caso específico de seu cotidiano em sala de aula. O professor não é apenas um ser que detém o conhecimento específico em um determinado assunto, mas esta conhece profundamente os métodos, técnicas, estrutura, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino.

Shulman (1986) buscou refletir sobre a prática docente em uma perspectiva que indica um balanceamento entre saberes relacionados ao conteúdo e saberes relacionados ao processo de ensinar. Para tal, propôs três diferentes categorias de saberes constitutivos da prática docente bem-sucedida, a saber: saberes disciplinares – relacionados aos conteúdos; saberes pedagógico-disciplinares – prática de ensinar; saberes curriculares – diferentes alternativas ao ensino de uma dada disciplina. A chave para distinção da base de conhecimento está na intersecção de conteúdos específicos e da pedagogia, ou seja, está baseada na capacidade que apenas o professor possui de transformar o conhecimento do conteúdo específico em formas que seja eficazes do ponto de vista pedagógico e possíveis de variações e adaptações de habilidades apresentadas pelos alunos.

Pimenta (2005) inicia a discussão falando da desvalorização profissional que o professor sofre, pois, alguns docentes passaram a ser apenas técnicos de conhecimentos ou monitores de programas já elaborados. Estes docentes não têm autonomia para nada, executam o processo de planejamento de ensino de forma individual, sem visão coletiva de seus pares. Pimenta ainda apresentou uma classificação de saberes docente dividida em três partes, a saber: os saberes da experiência, como o próprio nome diz, vem da prática docente em sala de aula, este



saber é acumulado na vida de cada professor. Os saberes do conhecimento, este responsável pelo seu saber específico de cada área. Os saberes pedagógicos, estes conhecimentos são manifestados enquanto o processo de ensino acontece.

Com este trabalho, foi possível perceber que a profissão docente universitária, assim como qualquer outra profissão, exige saberes e competências específicos. Ser docente universitário exige um compromisso com a ética e responsabilidade social e crítica de cidadão. O docente juntamente com a instituição de ensino deve participar ativamente de todos os momentos da aprendizagem, pois é necessário um trabalho coletivo e reflexivo.

Revedo os artigos da LDB 9394/96, vimos que a lei não garante formação pedagógica necessária para a docência universitária, portanto cabe as instituições de ensino superior, promover a capacitação desses docentes, é preciso dar a oportunidade para que estes docentes possam pensar em educação. Uma sugestão seria que fosse criado um programa permanente, com encontros presenciais e atividades à distância, buscando assim refletir sobre a prática docente desses profissionais. Paralelamente a esse programa, a equipe pedagógica da instituição, poderia elaborar minicursos, seminários, palestras ou workshops, dessa forma, poderíamos atingir parte dos docentes que por inúmeros motivos não poderiam participar de um programa de capacitação permanente. Ainda como possibilidade de capacitação docente, poderiam ser criados grupos de estudo com encontros semanais ou quinzenais para a discussão de temas como saberes docentes. Enfim, para qualquer uma dessas sugestões refletir algum resultado, é preciso contar com a equipe pedagógica da instituição e com os próprios docentes. É muito importante deixar claro que para todas as atividades mencionadas acima terem algum progresso e mostrar resultados, a instituição de ensino deve reservar aos docentes horários para que esta capacitação pedagógica ocorra e também conscientizar seus professores sobre a importância no projeto para obter bons resultados em sua atuação profissional.

Dentro dos programas de mestrado e doutorado das instituições de ensino, devíamos ter disciplinas oferecidas com foco na formação docente, estas disciplinas

poderiam ser contabilizadas para o acúmulo de créditos para defesa de dissertações e defesa de teses.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2003 ( Coleção Questões da Nossa Época) ISBN 85-249-0922-6.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005  
 \_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado Revista de Currículum y formación Del professorado**, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 11/10/2015

\_\_\_\_\_. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Educational Researcher**, 4-14, fev, 1986

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.