

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: desafios e possibilidades

*The constitution of teachers' knowledge in the view of teachers'
professionalization: challenges and possibilities*

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹

Resumo: O presente ensaio objetivou analisar as relações entre os saberes docentes no contexto brasileiro, a partir de sua estruturação histórica, seu assentamento no debate educacional no Brasil e suas possíveis direções futuras. Dessa forma, buscamos investigar alguns dos principais desafios na constituição dos saberes docentes tendo em vista a perspectiva da profissionalização do ensino inserido na realidade brasileira. Para isso, estruturou-se as análises nos seguintes eixos: 1) contribuições de autores proeminentes na fundamentação do debate acerca dos saberes docentes (nominalmente Lee Shulman); 2) relações entre os saberes docentes com o campo da formação de professores no Brasil; 3) compreensões atuais sobre a relação entre os conceitos de ofício, profissão e saberes docentes e suas possíveis implicações futuras. Conclui-se que os saberes docentes tem se mostrado como um campo relevante, possibilitando interfaces entre formação, prática profissional e políticas públicas, fato que requer mais estudos e análises, tendo em vista seu desenvolvimento.

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

¹ Professor doutor. Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada (DEAFA). Faculdade de Educação Física - FEF, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Doutor em Ciências da Motricidade (2018). Graduado em Pedagogia e em Educação Física (bacharel e licenciatura). E-mail: rufinolg@unicamp.br

Abstract: This essay aimed to analyze the relationships between teachers' knowledge in the Brazilian context, from its historical structure, its settlement in the educational debate in Brazil and its possible future directions. In this way, we seek to investigate some of the main challenges in the constitution of teachers' knowledge in view of the professionalization of teaching inserted in the Brazilian reality. For this, the analyzes were structured in the following axes: 1) contributions of some prominent authors in the foundation of the debate about teachers' knowledge (namely Lee Shulman); 2) relations between teachers' knowledge and the field of teacher education in Brazil; 3) current understanding of the relationship between the concepts of craft, profession and teachers' knowledge and their possible future implications. It is concluded that teachers' knowledge has been shown to be a relevant field, enabling interfaces between teacher education, professional practice and public policies, a fact that requires further studies and analysis, with a view to its development.

Keywords: Teachers' Knowledge; Pedagogical Practice; Professional Education; Teacher Education; Teaching and Learning process.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no campo da formação de professores, especificamente a partir de análises circunscritas na realidade e no contexto brasileiro para a docência na educação básica. Para isso, buscamos elucidar alguns dos principais desafios tendo em vista a constituição dos saberes docentes e suas principais representações na conjuntura atual a partir de implicações e problemáticas advindas de alguns referenciais teóricos analisados à luz da estrutura formativa do Brasil, bem como seus marcos legais e perspectivas atuais.

Essa perspectiva se mostra importante atualmente tendo em vista os múltiplos desafios pelo qual a profissão docente tem perpassado. Como demonstra Gatti (2013), a acentuada perda de interesse cada vez maior das novas gerações para com a docência nas escolas é um problema que gera implicações muito preocupantes na própria estrutura da formação e da prática profissional na educação básica no Brasil.

Ainda nesse panorama, Nóvoa (2019) e Nóvoa (2017) é catedrático ao salientar que a falta de acompanhamento e atenção aos professores iniciantes e às novas gerações que por ventura possam vir a se interessar pelo ensino é um dos principais diagnósticos da problemática na qual a profissão docente enfrenta atualmente. Segundo o autor, a necessidade de transformar as disposições formativas e dos contextos da prática, bem como o papel das escolas, das universidades e dos coletivos docentes (a exemplo das comunidades de prática) é fundamental tendo em vista uma compreensão profissional, fato que se apresenta de modo imperativo para a carreira e o trabalho docente na contemporaneidade (NÓVOA, 2019; 2017).

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

Como ponto de partida nos fundamentados na perspectiva da profissionalização do ensino e seus principais debates atuais. Nesse sentido, segundo Tardif (2013), a análise histórica acerca do movimento de profissionalização do ensino apresenta muitas ambiguidades. De um lado, há avanços importantes, sobretudo nos últimos trinta anos na busca pela autonomia, valorização profissional e construção de uma base sólida de conhecimentos que esteja no cerne da constituição da identidade docente. De outro lado, há inúmeros problemas de desigualdade nesse processo, a exemplo das tensões que inviabilizam a reestruturação da profissão docente em muitos países. Por conta desse panorama, o autor afirma que a ideia de profissionalização apresenta “dois passos para frente, três para trás” (TARDIF, 2013).

Por conta dessa problemática, não podemos analisar a relação entre profissionalização e proletarização do ofício docente de forma binária ou linear, como alertam Tardif e Lessard (2014). Trata-se, a esteira da discussão apresentada por Tardif (2013) de analisar tal conjuntura de modo complexo e multifacetado, contextualizado de forma diferente em cada país a partir de nuances e desafios muito específicos. É nesse sentido que podemos afirmar que é importante considerar que as bases da profissionalização estão associadas de forma muito entrelaçada com as condições de trabalho e os processos de formação para a atuação no contexto escolar.

No caso do Brasil, as reformas educativas, sobretudo nos últimos vinte anos, apresentam contornos de ambiguidade semelhantes ao cenário descrito por Tardif (2013). De um lado, houve um intenso processo de formulação de políticas públicas e atenção ao processo de formação e construção da carreira em alguns contextos. Por outro lado, há ainda muito problemas na efetivação dessa ideia de profissionalização. Tais reformas educativas, políticas públicas e dificuldades na manutenção do

estatuto para a profissão tem resultado em processos que, muitas vezes, provocam uma série de tensões, as quais, invariavelmente, resultam em desvios, retrocessos e avanços temporários. A dificuldade em assegurar o piso salarial da carreira em muitos lugares do Brasil é um exemplo dessa dificuldade de profissionalizar o trabalho docente.

Ainda de acordo com Tardif (2013), o movimento de profissionalização do ensino, o qual emergiu em países desenvolvidos há pouco mais de trinta anos, a exemplo do relatório pioneiro apresentado pelo Holmes Group (1986), busca assegurar um tríplice empreendimento: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo, isto é, buscar saltos qualitativos e quantitativos nos sistema de ensino de modo global; 2) passar do ofício à profissão, ou seja, transformar o trabalho docente na perspectiva profissional de modo integral e perene; e, 3) construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino, a qual busca assentar um conjunto de saberes que estejam na base, na fundamentação das ações profissionais no ensino.

No caso específico do presente estudo, buscaremos analisar esse terceiro e último empreendimento, isto é, a consolidação dos saberes docentes como núcleo da base de conhecimentos para o ensino. Segundo Tardif (2013):

Assim, desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino. Se nos referirmos à base de dados bibliográficos Eric, a mais importante no mundo anglo-saxão em educação, há trinta anos, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados a essa questão. Se nos centrarmos apenas na noção de Knowledge base (...), mais de 20 mil pesquisas estão listadas no Eric. O volume das pesquisas sobre esse tema cresce a cada década: 4.400 para os anos de 1980-1990, 6 mil para os anos de 1990-2000, mais de 10 mil para os anos de 2000-2010 (TARDIF, 2013, p. 562).

Dentro do contexto brasileiro, podemos citar o trabalho de Sene e Friestino (2018), ao analisar a produção científica acerca do campo da formação de professores no Brasil. Segundo as autoras, é possível notar, sobretudo nos últimos anos, uma ampla utilização de conceitos tais como profissionalidade e saberes docentes. Nesse cenário, a aposta na valorização dos saberes docentes e na constituição da identidade profissional é um aspecto fundamental das pesquisas brasileiras em educação atualmente (SENE; FRIESTINO, 2018).

Com base nessa contextualização, por meio de um ensaio teórico, objetivamos analisar as relações e implicações dos conceitos subjacentes à tematização dos saberes docentes dentro do contexto brasileiro, a partir de sua estruturação histórica inicial, seu assentamento no debate educacional no Brasil e ainda suas possíveis direções futuras. Dessa forma, buscamos investigar alguns dos principais desafios na constituição dos saberes docentes tendo em vista a perspectiva da profissionalização do ensino inserido na realidade brasileira.

1. AS CONTRIBUIÇÕES DE LEE SHULMAN E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA EDIFICAÇÃO DE SEUS SABERES E PRÁTICAS

Lee Shulman (1987a; 1987b; 1986) foi um dos primeiros autores a reforçar a necessidade de se compreender os saberes (ou conhecimentos, no caso da língua inglesa) dos professores como elementos de sustentação da constituição de sua profissão. A partir dos relatórios do Holmes Group (1986) e do Carnegie Forum (1986), Shulman (1987a) salienta que um dos maiores pontos de convergência entre esses documentos se refere à necessidade de desenvolver o ensino tanto como atividade quanto como profissão. Para o autor: “um dos temas recorrentes desses relatórios tem sido a profissionalização do ensino – a

elevação do ensino para uma ocupação mais respeitada, mais responsável, mais recompensadora e melhor recompensada" (SHULMAN, 1987a, p. 3, tradução nossa).

Para Shulman (1987a), as pessoas e grupos favoráveis à reforma profissional da docência tiveram que basear boa parte de seus argumentos na crença que existe o que o autor denominou de "knowledge base for teaching", isto é, o conjunto da base de conhecimentos para o ensino. De forma mais específica, temos que essa base se refere à busca pela sistematização e codificação desse conjunto de conhecimentos para elucidar as ações profissionais dos professores, isto é, viabilizar a "codificada ou codificável agregação de conhecimentos, habilidades, compreensões, e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como seus meios de representação e comunicação" (SHULMAN, 1987a, p. 4, tradução nossa).

Uma das grandes questões apresentadas por Shulman (1987a) e atualmente ainda em voga, se refere às críticas com relação à retórica acerca da construção da base de conhecimento para os professores, uma vez que boa parte dos relatórios e publicações a esse respeito raramente especificam qual é sua natureza, bem como suas fontes de aquisição. Embora salientem a importância de seus saberes, em linha geral não há clareza sobre o que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou ensinar que possa permitir ao ensino se tornar muito mais do que apenas um trabalho individual.

Shulman (1987a) traz uma contribuição interessante ao afirmar que na análise sobre os conhecimentos dos professores, há um processo de desenvolvimento ao longo do tempo com a experiência do trabalho. Para o autor, o conhecimento, o entendimento e a habilidade que é hesitante e ocasionalmente dominada pelo professor iniciante é

demonstrada com facilidade pelo profissional experiente. Por meio do estudo de diversos casos específicos em determinados contextos norte-americano, o autor procurou analisar como tipos particulares de conhecimentos dos conteúdos e estratégias pedagógicas necessariamente interagem nas mentes dos professores. Como resultados, o autor propõe uma valorização maior dos saberes que emergem das práticas, os quais as pesquisas científicas devem procurar compreender de forma mais apropriada, juntamente com os professores considerados experientes. Os estudos de caso, por exemplo, como dispositivos de formação, passam a ser uma constante nas proposições do autor ao perpassar boa parte de suas produções sobre o tema (SHULMAN, 1987a; 1987b; 1986).

A partir de estudos de casos com professores experientes, Shulman (1987b) salienta que é possível inferir princípios de boas práticas que podem servir de guia útil para os esforços das reformas educativas. Por ser uma ocupação extensivamente individual, pois se desenvolve distante dos olhares dos pares, há certa “amnésia coletiva” com relação às ações desenvolvidas à medida que elas não são registradas, interpretadas e analisadas, segundo o autor.

Nesse sentido, em um texto clássico sobre o assunto, Shulman (1987b) apresenta uma comparação analítica entre os contextos da medicina e do ensino em decorrência do que ele salienta ser resultado de mais de 20 anos de engajamento em pesquisas em ambas as áreas. Para o autor, tanto médicos quanto professores apresentam forte relação com os contextos profissionais nos quais eles estão inseridos, cujas características perpassam pela necessidade de se resolver problemas complexos e produzir respostas coerentes sobre as demandas que lhes são impostas.

A partir de um movimento de crítica sobre a produção do conhecimento científico e seu distanciamento da prática profissional de uma série de ocupações, Shulman (1987b) buscou apresentar uma perspectiva que favoreça a compreensão dos contextos de intervenção e de trabalho como potenciais meios de produção de saberes. Para o autor, na medicina, apesar da multiplicidade de áreas e abordagens, existem alguns consensos com relação aos procedimentos dos médicos para algumas ações, como os protocolos para diagnósticos, por exemplo. Assim, tem-se que o método clínico é uma atividade intelectual ordenada que procede de sintomas para sinais, de síndromes para doenças e assim por diante. Portanto, considera-se que a competência clínica na formulação de hipóteses adequadas para os problemas que emergem da prática profissional é o elemento chave para o correto diagnóstico e sucesso das ações médicas.

Nesse sentido, Shulman (1987b) constatou que, de forma geral, os médicos pensam por meio dos problemas da área, inseridos na complexidade da prática profissional que eles têm que gerir e partindo da utilização das mais poderosas estratégias disponíveis para controlar seu trabalho. Logo, a sabedoria da prática é justamente a fonte de compreensão das complexidades existentes nas performances habilidosas de uma determinada prática ou ocupação.

No caso do ensino, a prática envolve um ambiente de tarefas muito mais complexo do que os encontrados normalmente na medicina. Para Shulman (1987b), isso se deve porque o professor é confrontado não por apenas um paciente, mas por uma classe inteira de alunos, de forma que são múltiplos os objetivos da docência assim como as obrigações escolares. Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que os saberes da prática no caso dos professores emergem do manejo das situações complexas que são originadas durante o desenvolvimento de suas ações

profissionais. Para isso, diversos fatores acabam condicionando as ações docentes, provocando situações ou problemas que exigem urgência para as tomadas de decisão (PERRENOUD, 2001).

Um desses fatores que merecem destaque segundo Shulman (1987b) é o “tempo”, pois pode ser considerado um recurso precioso. De fato, uma das razões pelas quais o ensino é considerado uma atividade complexa é porque um conjunto limitado de tempo e energia deve ser alocado da melhor forma possível tendo em vistas a obtenção da excelência nas ações, ao mesmo tempo que busca promover equidade. Ora, uma vez que a organização da sala de aula é caracterizada pela imprevisibilidade, a gestão do tempo e sua relação com a prática torna-se um dos fatores mais preponderantes tendo em vista o desenvolvimento dos saberes que originam a profissão.

Shulman (1987a) ilustra um exemplo específico de uma professora de língua inglesa de 25 anos estudada por seu grupo, chamada “Nancy”. Ao observar a aula dessa professora, constatou-se que ela apresentava um profundo conhecimento sobre o assunto que estava ensinando – um romance – e também habilidades pedagógicas ao ensinar o grupo de alunos do ensino médio de uma escola na Califórnia, EUA. Para isso, essa professora era bastante ativa, realizando muitas interações com seus alunos. A analogia apresentada se refere à essa professora como o maestro de uma orquestra, conduzindo as ações, propondo questionamentos, problematizando perspectivas, apresentando visões alternativas, etc. Assim, ela conseguia reger tudo o que acontecia em sala de aula. Ela tinha ainda uma coerência de ações estrategicamente planejadas a partir de sequências criadas por ela mesma, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Mesmo estando doente ou quando acontecia alguma intercorrência, ela mudava a estratégia e conseguia engajar os alunos nas dinâmicas propostas (por exemplo, dividindo-os em

pequenos grupos), de forma que a aprendizagem parecia continuar acontecendo. Sobre esse exemplo, o autor chega à seguinte conclusão:

Portanto, os modelos de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não são uniformes ou previsíveis de uma forma simplista. Ela flexibiliza as respostas de acordo com as dificuldades e características do assunto relacionado ao seu conteúdo, as capacidades dos estudantes (as quais podem mudar durante o tempo), e seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas conduzir a sua orquestra do púlpito, ela pode sentar-se e assisti-los tocando com virtuosidade por eles mesmos (SHULMAN, 1987a, p. 3, tradução nossa).

Por meio desses e de outros exemplos de casos de professores experientes em suas ações, Shulman (1987a) apresenta um modelo de racionalidade pedagógica e ação que contempla as seguintes características: compreensão (propósitos, estruturas dos conteúdos, ideias, etc.); transformação (envolvendo a preparação, que se refere à organização crítica e planejamento; a representação, relacionado ao uso de analogias, metáforas, exemplos, etc.); a seleção, ou seja, as escolhas dos modelos de ensino, organização, gerenciamento, etc.; e a adaptação às características dos alunos, isto é, consideração das concepções, dificuldades, linguagem, cultura, classe social, gênero, habilidades, etc.); instrução (gerenciamento das ações, apresentações, interações, trabalhos em grupo, reforço de disciplina, humor, questionamentos, e outras formas observáveis de ensino em sala de aula); avaliação (a qual abrange a checagem das compreensões dos alunos durante os processos interativos; a realização de testes ao final de aulas ou unidades de ensino; e a avaliação individual do desempenho, e ajustes para as experiências); reflexão (que se refere à revisão, reconstrução e análise crítica das ações desenvolvidas); novas compreensões (transformações dos propósitos, conteúdos, estudantes, e do ensino em si, bem como a consolidação de novos entendimentos e aprendizagens da experiência).

Essa proposição é interessante sendo um modelo estrutural bastante reflexivo, embora o próprio autor saliente que não deve ser aplicado de forma estanque em todos os contextos, bem como pode ser adaptado e as etapas mudadas durante o processo de análise. Entretanto, consideramos que as pesquisas sobre os saberes da prática não devem resultar em uma imagem uniforme e monolítica ou apenas um receituário de “boas práticas”. Shulman (1987b) ressalta que o maior interesse é justamente procurar detectar e documentar as variações entre exemplos de práticas individuais, uma vez que praticantes sensatos e experientes variam suas ações em respostas às diversidades encontradas com relação aos seus alunos, níveis de conteúdos a serem ensinados, suas filosofias de trabalho ou estilos de ensino adotados. A pesquisa científica então deve inibir a prescrição de soluções simples aos complexos dilemas da prática.

Em suma, consideramos que, nesse conjunto de problematizações relacionadas à perspectiva dos saberes docentes, uma questão merece destaque especial, estando no cerne de nossa problemática no presente ensaio teórico: como o campo da formação de professores tem compreendido os saberes docentes no interior dos processos formativos, em especial, no que corresponde ao âmbito acadêmico da universidade?

2. PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO OS SABERES NA BASE DA PROFISSÃO DOCENTE E O PARADOXO DA UNIVERSITARIZAÇÃO DO ENSINO

Ao considerarmos a multiplicidade e dinamismo dos saberes dos professores, provenientes de diversas fontes e fortemente atrelados com suas experiências de vida, os processos formativos alicerçados na prática emergem enquanto condição fundamental de investigação e melhoria

das ações profissionais. Como indica Pimenta (1997), os saberes da profissão docente não são únicos e nem compõem um corpo acabado de conhecimentos, uma vez que os problemas da prática profissional docente não são somente instrumentais, mas requerem tomadas de decisão de questões complexas, incertas, singulares e relacionadas a conflitos de valores.

A abordagem dos saberes docentes no campo da formação de professores torna-se ainda mais dificultosa ao compreendermos que sua complexidade e heterogeneidade impossibilita a delimitação clara e precisa sobre como se desenvolve a utilização de cada um desses saberes ao longo da prática profissional. Tardif (2012) ressalta que os saberes docentes estão na confluência de uma série de origens provenientes da história de vida individual, da sociedade, da escola, das outras pessoas, da formação, entre outros. Nesse sentido, no tocante à sua utilização, uma vez que eles são mobilizados nas interações diárias da prática, não é possível demarcar claramente suas origens e procedências, uma vez que as ações profissionais são fluidas e convergem em diversas representações originárias de diferentes fontes. Isso significa afirmar que os saberes docentes são sincréticos, pois correspondem a uma coerência pragmática e biográfica, não necessariamente teórica, além de não serem apenas provenientes do âmbito dos conhecimentos científicos, o que inviabiliza uma lógica de compreensão aplicacionista, corriqueiramente encontrada no contexto da formação de professores (TARDIF, 2012).

Baseada em um enquadramento reducionista, a formação de professores pode passar a desconsiderar os saberes docentes e, conseqüentemente, distanciar-se da realidade da prática profissional. Nessa direção, Borges (2004) aponta que:

Os saberes, nesse sentido, perdem a sua dimensão formadora intrínseca, isto é, sua ensinabilidade, e passam cada vez mais a ser subordinados aos procedimentos de ensino, o que quer dizer que os professores, além de dominarem um conhecimento (uma disciplina, por exemplo), devem dar conta de saber ensinar (BORGES, 2004, p. 47).

A partir disso, consideramos que a formação docente, ne modo geral, apresenta sua base de sustentação a partir da coerência e racionalidade científica, o que torna o domínio dos saberes docentes um importante desafio aos processos formativos. De acordo com Schön (2000), no senso comum, as profissões seguem um estatuto epistemológico relacionado à forma como conseguem apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos científicos, os quais, por sua vez, são adquiridos no interior das universidades e centros de formação profissional. Essa lógica é baseada na racionalidade técnica a qual, por sua vez, tem como suporte pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas, em um modelo aplicacionista.

Sendo assim, consideramos que o desenvolvimento dos processos de formação de professores apresenta diferentes ênfases, modelos e diretrizes que variam a partir de questões políticas/institucionais, referenciais teóricos no qual estão baseados, concepções de quem está à frente na condução destas ações formativas, entre outros. Contudo, apesar de diversas iniciativas, tem prevalecido o modelo que é baseado na racionalidade técnica o qual, grosso modo, concebe que os conhecimentos oriundos de pesquisas científicas devem ser “aplicados” em contextos de atuação prática. Não por coincidência tem havido em âmbito global um sentimento cada vez mais enfático de críticas à formação profissional ilustrando que este modelo está em “decomposição avançada”, como ressalta Tardif (2012).

O processo de universitarização e academicização do ensino – no qual a necessidade da graduação em nível superior (diplomação) se apresenta como sua principal característica (no Brasil citamos o exemplo da extinção da formação de professores em Escolas Normais) – fez com que fosse elevada ainda mais a importância da aquisição de um corpus de conhecimento científico que pudesse ser de fato “aplicado” nas escolas, em toda e qualquer situação. Nesse sentido, caberia aos professores serem bons reprodutores das aceções e condutas ditadas e construídas no âmbito da ciência e ensinadas pelas universidades.

Contudo, uma das principais contribuições da conceituação vinculada aos saberes docentes se remete à consideração de que os conhecimentos de ordem científica são um dos elementos desse amplo repertório, o qual, por sua vez, é alicerçado por outros (oriundos de diversas fontes). É nesse contexto de diversificação de saberes que passamos a ter um novo olhar ao conjunto de ações pensadas, refletidas e realizadas da e na prática. Entender como as situações práticas são produtoras de saberes implica em engendra-las de sentidos e significados voltados à ação, gerados a partir das disposições dos indivíduos, ou seja, a partir do que Bourdieu (1983) denominou de *habitus*. Se a natureza do conhecimento o vincula como sendo experiencial, situacional e pessoal, as estruturas que o reveste são engendradas de modo praxiológico.

Ora, se é no trabalho que ocorre a apropriação dos saberes, a prática é o tempo e o espaço de sua sedimentação, validação e aquisição de experiências valorativas para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Analisá-la à luz da etnografia, da história de vida e das autobiografias pode se constituir em um delineamento para a pesquisa em educação, desde que se considere a produção e mobilização de saberes relacionados diretamente com a prática docente.

Por outro lado, acentua-se atualmente o “paradoxo da profissionalização” que Hoyle (1985) denuncia quando os caminhos da profissionalização reclamam a autonomia da construção do conhecimento profissional pelos práticos e, ao mesmo tempo, se procura a legitimação e o aprofundamento do saber nas universidades.

É nesse embate entre a valorização dos saberes docentes (práticos, experienciais, da ação, vinculados ao trabalho) e a importância fulcral dos conhecimentos científicos formalizados e preconizados pela universidade (âmbito acadêmico) que emerge o que Rufino (2018), em linhas gerais, denominou de **“paradoxo da universitarização da docência (ou do ensino)”**. Denominamos essa conceituação ao analisar o processo de universitarização que o ensino passou em todo o mundo, especialmente no ocidente e, ainda mais especificamente, no Brasil.

Buscou-se uma identidade profissional com a universitarização (a partir da legitimação e do aprofundamento do saber científico nas universidades) trazendo a formação de professores para o ensino superior, ‘lugar’ da ciência no mundo moderno, sem ter se discutido adequadamente o corpo de conhecimentos e saberes necessários (sua natureza complexa, *suis generis*, etc.) para compor o processo de profissionalização (apresentado pela literatura como um processo ainda em construção). Em decorrência disso, criou-se uma identidade científica que pouco leva em consideração o trabalho de fato desenvolvido na prática. Por outro lado, criou-se importantes rupturas e embates internos instituídos no interior das universidades, principalmente com as discussões entre os adeptos aos conhecimentos tradicionais de base, também denominados de disciplinas de fundamentos teóricos (sociologia, psicologia, filosofia, etc.), e os defensores da ampliação dos componentes vistos como sendo mais práticos (estágios, disciplinas de

didática, etc.). Essas disputas costumam compor boa parte das discussões acerca dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, apresentando perspectivas de duas perspectivas epistemológicas concorrentes: uma ligada à racionalidade técnica e outra vinculada à racionalidade prática. É nesse sentido que consideramos que o paradigma científico entra em conflito com o paradigma da prática profissional.

No caso do contexto brasileiro, nos últimos anos, reforçados pelas políticas públicas preconizadas pelo campo educativo, buscou-se a criação de modelos de formação com base científica, o qual Rufino (2018) denomina de **“modelo científico de formação profissional”**. Algumas de suas características podem ser compreendidas, por exemplo, pelo seu caráter disciplinar, ao ser dividido em diferentes disciplinas curriculares para os cursos de formação, que buscam introduzir o professor em formação ao universo cultural de áreas básicas a partir das disciplinas denominadas de “fundamentos”, bem como compreende a prática como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir de momentos tais como os estágios curriculares supervisionados.

No entanto, a docência, a partir do que Tardif e Lessard (2014) compreende, é uma profissão de interações humanas e, por isso, com forte identidade com a prática profissional. Ao não se ter clareza sobre qual a base de conhecimento necessária para o ensino, ou, principalmente, como ela deve compor o currículo e estar articulada no interior da formação e, sobretudo, com a prática profissional deve ser exercida, estabelecem-se certas “lacunas” entre o que de fato deveria ser ensinado na formação, causando “hiatos” entre formação e prática profissional.

Se a ciência, por um lado, tem sido fundamental para a compreensão de uma série de questões muito importantes e que estão fortemente relacionadas com a atividade exercida diariamente pelos professores e tem ajudado, por exemplo, a entender como os alunos podem aprender melhor, ou como os processos de motivação são importantes para o ensino, ou ainda de que forma as novas tecnologias tem incidido nos processos de ensino e aprendizagem, por outro lado, não podemos compreender que tudo que um professor faz em sala de aula é decorrente de fundamentações científicas. Um professor não é, *a priori*, um “cientista”, da mesma forma que os alunos não são parte de experimentos ou “cobaias” e nem as matérias e conteúdos são procedimentos de pesquisa empírica.

A problematização apresentada por esse paradoxo de universitarização do ensino está, como evidenciamos, longe de apresentar uma resposta simplista e unidirecional. De fato, ela constitui alguns dos principais desafios que procuramos explicitar nesse momento. Reforçamos a importância dos saberes docentes como núcleo fundador da base de conhecimentos para a docência, em especial na Educação Física, nosso objeto de estudo, embora sejam necessários mais estudos e pesquisas vinculados à essa temática. Nesse sentido, Shulman (1987a) arremata:

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e final. Embora o ensino esteja entre as profissões mais antigas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo. Podemos talvez ser capazes de oferecer um argumento convincente para os grandes tópicos e categorias da base de conhecimento para o ensino. Isso se tornará, no entanto, bastante claro que muito, se não a maior parte da base de conhecimento proposta repousa na necessidade de ser descoberta, inventada e refinada. À medida que mais se aprende sobre o ensino, reconheceremos novas categorias de desempenho e compreensão que são características de bons professores e teremos que reconsiderar e redefinir outros domínios (SHULMAN, 1987a, p.12, tradução nossa).

Podemos considerar, evidentemente, que muitos aspectos foram desenvolvidos entre as proposições assinaladas por Shulman e o atual momento em que o campo da formação de professores se encontra no que corresponde à compreensão dos saberes docentes. Todavia, a realidade atual ilustra que estamos longe de termos clarificado esse processo, apesar dos avanços importantes nas pesquisas e na prática pedagógica nos últimos trinta anos.

3. UM OFÍCIO FEITO DE SABERES: OS SABERES DOCENTES E SUAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Em uma análise histórica, Tardif e Lessard (2014) afirmam que a partir dos anos de 1980 as pesquisas sobre o ensino tornaram-se tema de um número maior de investigações. Nesse sentido, houve também um direcionamento diferente com relação às próprias reformas políticas em muitos países do ocidente. Para os autores, entre as décadas de 1960 e 1970, as alterações focaram as melhorias destinadas aos alunos, como a democratização do acesso, igualdade, integração das crianças com dificuldades e deficiências, etc. A partir da década de 1980 e incluindo os dias atuais, a maioria das reformas abordam aspectos relacionados aos processos de constituição da docência e do trabalho dos professores, tais como suas condições de trabalho, salários, formação e profissionalização.

Calderhead e Shorrock (1997), por sua vez, apontam que do ponto de vista das pesquisas em educação, as investigações sobre formação de professores não têm sido o foco de maior atenção. Contudo, essa perspectiva se alterou de forma que a partir de meados da década de 1970 as investigações nesse campo se ampliaram, dando suporte à um número maior de revistas internacionais na área, conferências sobre o

tema e mesmo servindo de subsídios para as políticas públicas. No entanto, como destacam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) foi apenas a partir da década de 1980 que o interesse pela formação dos professores passou a ser um campo de interesse real e autônomo para pesquisa sobre o ensino em si, constituindo-se parte integrante do repertório mais ampliado de estudos na esfera educativa.

A projeção das compreensões acerca da formação profissional ocasionou uma série de críticas a esse processo, tanto pelo âmbito legal, quanto pelas investigações científicas, bem como pelos próprios agentes inseridos na prática profissional. De acordo com Perrenoud (1997) as preleções sobre educação são frequentemente enquadradas no que corresponde à consideração da importância da formação profissional. Para o autor, todo discurso reformista balizado na introdução das tecnologias, desenvolvimento de pedagogias ativas, participação cooperativa, diálogo entre os pares, renovação de conteúdos, entre inúmeros outros aspectos, tem como conclusão a necessidade de formar os professores. Apresentando uma visão crítica a esse respeito o autor salienta:

Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade (PERRENOUD, 1997, p. 94).

Particularmente no contexto brasileiro, de acordo com Nunes (2001), a partir da década de 1990, houve um incremento de pesquisas sobre formação de professores, sobretudo no que corresponde à análise acerca da relevância proveniente da prática pedagógica. Para a autora, seguindo uma tendência internacional, a literatura da área pedagógica no país tem buscado reconhecer e valorizar os saberes

construídos pelos professores e que anteriormente não eram levados em consideração. Para Campos (2013), atualmente, há um fortalecimento de estudos cujos objetivos são investigar aspectos tais como a identidade docente, a relação com o trabalho, a compreensão da prática, a valorização dos saberes e, ainda, o que os professores de fato fazem em seu cotidiano. Apesar disso, é ainda incipiente o número de pesquisas balizadas na perspectiva do conhecimento do professor e da epistemologia da prática (CAMPOS, 2013).

Nesse contexto fértil de valorização da prática dos professores, as pesquisas sobre a formação docente indicam uma revisão da compreensão da prática pedagógica. Com isso, os professores são tomados como mobilizadores de saberes, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e práticas de acordo com as experiências formativas e profissionais (NUNES, 2001). Entretanto, há ainda incompreensões sobre como estabelecer processos formativos adequados às perspectivas dos saberes docentes, o que tem sido um desafio para os cursos de formação profissional. Os empecilhos para o processo formativo de professores podem estar relacionados ainda a outros fatores como o caráter recente da pesquisa em formação docente e até mesmo pelo início tardio dos estudos que buscassem enfoques sobre a prática e os saberes docentes, conforme salientam Gauthier et al. (2013) ao ressaltarem que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Para Alves (2007) os estudos sobre os saberes dos professores representam um amplo e diversificado campo, o qual vem se constituindo nas últimas décadas. Como principais contribuições desse campo, podemos destacar: “o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam,

como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional" (ALVES, 2007, p. 270).

Diniz-Pereira (2013, p. 152) compreende, à luz de Bourdieu, o campo de pesquisa sobre formação de professores como “um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas ao longo dos anos”. Dessa forma, para o autor, embora o reconhecimento do campo da formação docente tenha vindo tardiamente, apenas a partir da década de 1970 (no Brasil, mais especificamente, na década de 1980), tratando-se assim de um campo ainda em consolidação, nos últimos anos tem havido um grande aumento de produções a respeito, o que deve ser feito tendo em vista o estabelecimento de uma agenda de pesquisa estratégica, evitando-se assim reproduzir as críticas usualmente estabelecidas (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Da mesma forma, André (2009) apresenta alguns dados que evidenciam o aumento da produção acadêmica em formação docente entre as décadas de 1990 e 2000. Para a autora, em se tratando de teses e dissertações defendidas no Brasil nesse período de tempo, foi possível constatar um aumento expressivo de estudos debruçados sobre o tema da formação de professores ao mesmo tempo em que essa maior inclinação se deu acerca da temática da identidade e profissionalização docente. Esses dados ilustram a importância de tal recorte científico atualmente.

Ainda nessa perspectiva de investigação do estado da arte, Rufino (2020) ao analisar pesquisas sobre os saberes docentes no contexto brasileiro concluiu que se trata de um campo emergente que tem

ganhado destaque nos últimos anos, embora ainda careça de uma ampliação maior tanto quantitativa quanto qualitativamente. Segundo o autor, em comparação ao contexto internacional, no Brasil há ainda necessidade maior de ampliação das investigações acerca da temática dos saberes docentes, a qual tem se mostrado potencializadora de uma série de possibilidades para a prática pedagógica, para as políticas públicas e para o avanço na produção científica em educação (RUFINO, 2020).

Buscando delimitar os saberes docentes enquanto área de pesquisa, Borges (2004) aponta que as investigações têm sido direcionadas para diferentes matizes teóricas, tais como aquelas que abordam o comportamento do professor, sua cognição, seu comportamento (*teachers' thinking*), além das abordagens que privilegiam aspectos mais compreensivos, interpretativos e interacionistas. A autora salienta também as contribuições da sociologia do trabalho e das profissões dentro desse cenário, ressaltando que tal abordagem não se configura necessariamente como uma nova corrente, mas tem a importância de incorporar alguns pressupostos, como a ideia de que o saber profissional é aprendido na prática por meio da experiência e em intenso contato do professor com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais a partir do processo denominado de socialização profissional.

A análise da síntese das pesquisas apresentadas por Borges (2001) destaca a ampla variedade conceitual e metodológica das pesquisas sobre os saberes e conhecimentos dos professores. Consubstancia-se dessa forma certo “ecletismo” presente nesse campo. Para a autora: “a diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o

ensino e os saberes dos professores" (BORGES, 2001, p. 60). A autora salienta ainda que a multiplicidade de estudos sobre os saberes dos professores pode ser vista, por um lado, como aspecto de maturidade do campo, ao integrar diferentes olhares científicos aos fenômenos subjacentes. Porém, por outro lado, pode ser encarada como aspecto de nebulosidade, impedindo um refinamento mais acentuado das concepções abordadas.

O campo de estudos sobre os saberes docentes – longe de ser uma perspectiva unidirecional, arbitrária ou baseada em apenas uma teoria, como alerta Alves (2007) – busca, entre outras questões, compreender de modo mais aprofundado o paradoxo da prática profissional e os dilemas oriundos do âmbito da formação de professores. Assim, procura valorizar a prática e a produção de saberes a ela relacionada. Nessa perspectiva, podemos problematizar se o que instiga os pesquisadores são as contingências que mais afetam os professores realmente inseridos na prática profissional a partir das relações de trabalho estabelecidas. Uma série de estudos tem salientado que tradicionalmente não, uma das razões pelas quais as pesquisas do tipo "processo-produto" têm sido criticadas há pelo menos 40 anos.

Como ressaltam Gauthier et al. (2013, p. 61): "se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino?". Assim, os autores apresentam a proposta de se olhar para os saberes dos professores como uma espécie de reservatório no qual tem-se um conjunto amplo de saberes.

Para Gauthier et al. (2013) o primeiro item do “reservatório de saberes” se refere aos **saberes disciplinares**, vinculado à matéria em si, se referindo àqueles produzidos pelos pesquisadores das diversas disciplinas científicas e envolve os conhecimentos das matérias e conteúdos a serem ensinados. O segundo é denominado de **saberes curriculares** relacionado ao programa de ensino, isto é, o conhecimento da seleção e organização dos conteúdos e seus programas, geralmente produzidos por especialistas. O terceiro pode ser compreendido pelo **saber das ciências da educação** e se apresenta por meio da produção acadêmica da esfera educativa da qual os professores precisam se apoiar para desenvolver seu trabalho, sendo um saber profissional específico e que serve de pano de fundo, permitindo sua existência enquanto profissional. O quarto é denominado **saber da tradição pedagógica** e se refere àqueles aspectos culturais cristalizados com relação à prática do ensino, por meio da representação que se tem sobre a escola e toda a concepção prévia que se tem sobre o magistério, apresentando inúmeras inconsistências as quais são adaptadas e modificadas juntamente com os demais saberes. O quinto tipo é o **saber experiencial**, vinculado ao aprendido por meio das próprias experiências, fundamentais para o exercício profissional. Essa experiência não deixa de ser um momento único e individual e, por isso, privado, portanto, se refere à jurisprudência particular de cada profissional, seus julgamentos privados, truques e estratégias, constituído de pressupostos e argumentos que não são verificados cientificamente. Finalmente, o sexto e último pode ser compreendido pelo **saber da ação pedagógica** e, ao contrário do anterior, se refere ao repertório de conhecimentos do ensino compartilhados com os pares, por isso, denominado também de jurisprudência pública validada. Se

referem às possibilidades de trocas e construções coletivas imbricadas com as ações práticas.

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

De forma figurada, poderíamos compreender, grosso modo, que os saberes compõem uma espécie de amálgama oriundos de diferentes fontes, como salienta Tardif (2012). Assim, segundo o autor, os saberes são relacionais, pessoais (carregam a marca do humano), sincréticos, ecléticos e, por isso, amalgamados, sendo muito difícil dividi-los e separá-los durante a análise das práticas pedagógicas dentro dos contextos de intervenção profissional nas escolas e outros campos de trabalho.

Dada a importância do estabelecimento de compreensões acerca da mobilização e utilização dos saberes docentes, bem como o entendimento dos processos formativos que os alicerçam, sedimentam e ressignificam, o debate acerca de suas possibilidades e direções futuras apresentam inúmeras implicações. Com base em nossa análise, podemos sistematizar tais implicações em ao menos quatro diferentes contextos:

1) A fundamentação dos saberes docentes apresenta implicações para a formação inicial de professores, ao questionar a lógica aplicacionista e a racionalidade técnica ao mesmo tempo que busca ampliar os modos no qual os processos formativos estão assentados, aproximando-se a formação da profissão;

2) A compreensão dos saberes docentes apresenta um terreno fértil para as pesquisas em educação, ao possibilitar uma ampliação dos modos de se desenvolver investigações científicas alicerçados no campo escolar, valorizando-se os professores não como sujeitos de pesquisa, mas como pessoas produtores de saberes que merecem ser analisados, tematizados e democratizados. Dessa forma, amplia-se as possibilidades investigativas em novos constructos e formas, permitindo produzir conhecimentos de forma contextualizada e emancipatória;

3) Os saberes docentes poderiam ser uma perspectiva com inúmeras contribuições aos processos formativos continuados ou em serviço, justamente ao possibilitar que os próprios professores e professoras investiguem suas práticas à luz de seus saberes e produzam conhecimentos a partir daquilo que de fato fazem e que esteja no cerne de sua profissão, tais como seus principais problemas, dificuldades e possibilidades. Amplia-se as possibilidades formativas e as trocas entre pares por meio de comunidades de prática tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

4) As representações que fundamentam a ideia de saberes docentes podem vir a contribuir com a formulação de políticas públicas em educação. A construção de políticas públicas adequadas e coerentes com os pressupostos da realidade profissional e da valorização da identidade e do trabalho docente é um elemento crucial na concretização do processo de profissionalização do ensino de modo que tais concepções podem ser de grande valia dentro desse campo político.

Evidentemente, essa são apenas algumas das proposições no qual o panorama dos saberes docentes pode contribuir. Por se tratar de um campo ainda em desenvolvimento, suas implicações, os debates, os

limites e as possibilidades ainda estão em aberto, fato que carece de uma ampliação de investigações e análises, especialmente dentro do contexto diverso da realidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do presente ensaio, objetivamos nesse trabalho analisar as relações e implicações dos conceitos subjacentes à tematização dos saberes docentes dentro do contexto brasileiro, a partir de sua estruturação histórica inicial, seu assentamento no debate educacional no Brasil e ainda suas possíveis direções futuras. Dessa forma, o trabalho buscou investigar alguns dos principais desafios na constituição dos saberes docentes tendo em vista a perspectiva da profissionalização do ensino inserido na realidade brasileira.

Para isso, foi importante apresentar, ainda que em linhas gerais, um breve panorama histórico daquilo que se tornou classicamente denominado de movimento da profissionalização do ensino. Desse debate que emerge a ideia de saberes docentes. Por isso, a análise de alguns autores clássicos, a exemplo de Lee Shulman, mas também inúmeros outros tais como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Claude Lessard, Antonio Nóvoa, entre tantos outros, nos possibilitou o estabelecimento desse constructo com base em seus fundamentos e principais motivações para a formulação do que veio a ser conhecido em língua portuguesa de saberes docentes.

Com base nesse cenário, procuramos problematizar como o campo dos saberes docentes pode se articular com a formação de professores. Nesse sentido, vimos que existem inúmeros problemas e desafios dentro da lógica formativa presente em muitos contextos da realidade brasileira, a exemplo de sua pouca articulação com o campo

profissional em diversos momentos. A valorização e o reconhecimento dos saberes docentes, com especial atenção aos saberes da ação pedagógica e da experiência pode ser de grande valia, fato que necessita de maiores investigações e análises futuras. Os problemas no campo da formação de professores no Brasil se colocam hoje como uma questão de suma importância dentro do desafio da profissionalização do ensino.

Finalmente, lançamos luz acerca das proposições sobre o reservatório de saberes. Tal questão é crucial à medida que se amplia a visão que tradicionalmente se tem sobre os saberes, valorizando-se não apenas aqueles advindos da ciência e da formação, mas também aqueles que são originários das experiências pessoais e das práticas cotidianas e que podem ser de grande valia na edificação dos saberes docentes. Muito do que professores e professoras fazem no dia a dia do trabalho está ligado a esses saberes de modo que compreendê-los é, em grande medida, entender como funciona o trabalho e a prática profissional no ensino.

Concluimos o presente texto salientando que o debate acerca dos saberes docentes apresenta muitos potenciais a exemplo de suas possibilidades dentro do campo da formação (inicial e continuada), na produção de pesquisas e estudos científicos e também na formulação de políticas públicas atuais. Todavia, por ser um campo ainda em desenvolvimento e que ainda está galgando espaço e representatividade, há ainda uma necessidade de ampliação dos estudos e análises, buscando investigar suas potencialidades e limitações e também possibilitando com que tal campo adquira perenidade, elemento crucial para sua consolidação em um campo como a educação, cuja efervescência de proposições precisa ser analisada com cuidado e parcimônia, para que não vire apenas mais uma

“inovação” carente de fundamentação. Os saberes docentes tem se mostrado como um campo potencialmente relevante de modo que necessita dessa interface entre formação (inicial e continuada) – prática profissional – políticas públicas, para seu desenvolvimento ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

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

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 59-76, abr. 2001.

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

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S.B. **Understanding Teacher Education: Cases Studies in the Professional Development of Beginning Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1997.

CAMPOS, C.M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**. Report on the Task Force on Teaching as a Profession. Nova York, NY: Carnegie Forum, 1986.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, n. 1, p. 51-67, 2013.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers**: a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HOYLE, E. The Professionalization of Teachers: A Paradox. In: GORDON, P. (Org.). **Is Teaching a Profession?** Londres: Institute of Education, University of London, 1985. p. 44-54.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p. 1-15, 2019.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.74, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

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

RUFINO, L.G.B. Pesquisas sobre os saberes docentes na educação brasileira: análise acerca do estado da arte e direções futuras de um

campo em desenvolvimento. **Revista Saberes Docentes**, Juína, v.5, n.9, jan./jun. 2000.

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

SENE, D.; FRIESTINO, J.K.O. O campo da formação docente no Brasil: análise da produção científica (2008-2015). **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v.3, n.8, p. 358-285, maio-ago. 2018.

SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p. 1-21, fev. 1987a.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers**: A Festschrift for N. L. Gage. Nova York: Random House, 1987b, p. 369-387.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

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

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

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

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

RUFINO, L. G. B. A constituição dos saberes docentes na perspectiva da profissionalização do ensino: desafios e possibilidades. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 8, nº18, jul-dez/2023, p. 150-181.